Disbui.Düsseldorf
1987
Lietzke-Glanz, U

ZEITGENÖSSISCHE DRAMEN IM ENGLISCHUNTERRICHT - WEGE ZUR INTERPRETATION UND ENTWÜRFE FÜR REZEPTIONSGESPRÄCHE

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophischen Fakultät

der Universität Düsseldorf

vorgelegt von

Ursula L i e t z k e - G l a n z

aus Düsseldorf

Druckerei Pracht, Oberhausen

(1987)

"D 61"

Gedruckt mit Genehmigung der
Philosophischen Fakultät der Universität Düsseldorf
Referent: Herr Prof. Dr. Glaap
Korreferent: Herr Prof. Dr. Berger
Tage der mündlichen Prüfung: 6.2.,
11.2. und 18.2.1987

In Dankbarkeit meiner Mutter und
meinem verstorbenen Vater gewidmet

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41543909_0036

VORWORT

Die vorliegende Arbeit ist aus nunmehr sieben Jahren Unterrichtstätigkeit erwachsen und versucht, auf diesem Hintergrund ein didaktisches Konzept zur Einführung in die Dramenanalyse zu entwickeln, das sowohl die Forderungen der Richtlinien als auch die dem Lehrer durch das Lehrwerk gegebenen Bedingungen berücksichtigt. Dabei werden fachdidaktische Entwicklungen deutlich wie die Abwendung von einem Lese- und Übersetzungsunterricht hin zu einem Vorgehen mit dem Schwerpunkt auf mündlicher Sprachproduktion und -rezeption. Damit aufs engste verbunden ist der Einsatz auditiver bzw. audio-visueller Medien auf beiden Sekundarstufen. Während jedoch der Mediengebrauch auf der Sekundarstufe I zur allgemeinen Praxis geworden ist, gilt die Behandlung medialer Texte im fremdsprachlichen Literaturunterricht noch als Ausnahme.

Aus diesem Grund seien hier Bühnenstück, Hörspiel und Fernsehspiel als für den Literaturunterricht in der Fremdsprache gleichermaßen relevante Gattungen dargestellt. Es geht in dieser Arbeit folglich nicht um die Propagierung von Einzelwerken, sondern um die modellhafte unterrichtsbezogene Präsentation der verschiedenen dramatischen Gattungen anhand von ausgewählten Textbeispielen.

Abschließend möchte ich Herrn Prof. Dr. A.-R. Glaap danken, der mir beim Abfassen der Arbeit trotz eigener hoher Arbeitsbelastung jederzeit mit fachlichem Rat fürsorglich zur Seite gestanden hat.

Danken möchte ich auch meinem Mann, Herrn Studiendirektor Hans-Dieter Glanz, der mir in seiner Eigenschaft als Fachseminarleiter für Englisch in zahllosen Gesprächen wertvolle Hinweise fachdidaktischer wie fachmethodischer Art gegeben hat.

INHALT

0.	EINLEITUNG	1
1.	LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	5
2.	BEDINGUNGEN FÜR DIE DRAMENBEHANDLUNG AUF DER SEKUNDARSTUFE I	10
2.1	Hör- und Leseverstehen auf der Sekundarstufe I in Hauptschule, Realschule und Gymnasium laut NW-Richtlinien Englisch	10
2.2	Moderne gymnasiale Lehrwerke in ihrer Bedeutung für spätere Dramenanalyse	16
2.3	Materialien für die Einführung in die Dramenanalyse auf der Sekundarstufe I	27
2.4	Zusammenfassung	39
3.	ECKDATEN FÜR DIE DRAMENBEHANDLUNG AUF DER SEKUNDARSTUFE II	41
3.1	Forderungen der bundesdeutschen Richtlinien für den englischen Literaturunterricht	41
3.2	Das Hörspiel	53
3.2.1	Der Hörspielbegriff	53
3.2.2	Rundfunk und Hörspiel in England	60
3.2.3	Zur Geschichte des englischen Hörspiels	62
3.2.4	Gattungsmerkmale des Hörspiels	66
3.2.5	Das Hörspiel auf der Sekundarstufe II	74
3.3	Das well-made play	79
3.3.1	Gattungsmerkmale des abendfüllenden Bühnenstücks	79
3.3.2	Der Begriff des well-made play	82
3.3.3	Das well-made play auf der Sekundarstufe II	87
3.4	Das Kurzdrama	88
3.4.1	Zur Geschichte des Kurzdramas	88
3.4.2	Gattungsmerkmale des Kurzdramas	91
3.4.3	Das Kurzdrama auf der Sekundarstufe II	94

3.5	Das Fernsehspiel	97
3.5.1	Gattungsmerkmale des Films	97
3.5.2	Das Fernsehspiel bzw. der Fernsehfilm auf der Sekundarstufe II	98
3.6	Zusammenfassung	103
4.	HAROLD PINTERS HÖRSPIEL A SLIGHT ACHE	107
4.1	Das Werk Harold Pinters	107
4.2	A Slight Ache: Inhaltsskizze	110
4.3	A Slight Ache als literarisches Hörspiel	111
4.4	A Slight Ache als Unterrichtsgegenstand	121
4.4.1	Begründungszusammenhänge für die Textauswahl	121
4.4.2	Vorschläge für das Interpretationsgespräch	124
4.4.3	Methodischer Zugriff	127
4.4.4	Lernziele	131
5.	ALAN AYCKBOURNS 'WELL-MADE PLAY' ABSURD PERSON SINGULAR	134
5.1	Das Werk Alan Ayckbourns	134
5.2	Absurd Person Singular: Inhaltsskizze	136
5.3	Absurd Person Singular als literarischer Text	138
5.4	Absurd Person Singular als Unterrichtsgegenstand	146
5.4.1	Begründungszusammenhänge für die Textauswahl	146
5.4.2	Vorschläge für das Interpretationsgespräch	147
5.4.3	Methodischer Zugriff	149
5.4.4	Lernziele	150
6.	JAMES SAUNDERS' KURZDRAMA A SLIGHT ACCIDENT	153
6.1	Das Werk James Saunders'	153
6.2	A Slight Accident: Inhaltsskizze	154
6.3	A Slight Accident als literarischer Text	155
6.4	A Slight Accident als Unterrichtsgegenstand	161
6.4.1	Begründungszusammenhänge für die Textauswahl	161
6.4.2	Vorschläge für das Interpretationsgespräch	163
6.4.3	Methodischer Zugriff	164
6.4.4	Lernziele	165

7. WILLY RUSSELLS FERNSEHSPIEL OUR DAY OUT 167
7.1 Das Werk Willy Russells 167
7.2 Our Day Out: Inhaltsskizze 168
7.3 Our Day Out als literarisches Fernsehspiel 169
7.4 Our Day Out als Unterrichtsgegenstand 173
7.4.1 Begründungszusammenhänge für die Textauswahl 173
7.4.2 Vorschläge für das Interpretationsgespräch 174
7.4.3 Methodischer Zugriff 176
7.4.4 Lernziele 178

8. GEGENSTÄNDE DER SCHRIFTLICHEN ABITURPRÜFUNG 182

SCHLUSSBETRACHTUNG 195

SIGLENVERZEICHNIS

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

0. EINLEITUNG

Das Thema der Dramenbehandlung im Englischunterricht zieht sich seit Jahrzehnten wie ein roter Faden durch fachdidaktische Veröffentlichungen. Die Fülle literaturdidaktischer Untersuchungen zur Frage der Dramenlektüre auf der Oberstufe bzw. auf der Sekundarstufe II umfaßt dabei diverse Einzelaspekte. Walter Hübner ist der erste, der methodische Vorschläge zur Behandlung von Dramen im Englischunterricht in seiner 1934 erschienenen Interpretationslehre[1] darlegt. Mit dem Hübnerschen Dreischritt: kursorische Gesamtlektüre, Erarbeitung der zentralen Idee durch die Analyse der Kernszene(n) und rückläufige Texterschließung durch die Schüler in häuslicher Lektüre, setzen sich Joachim Höppner[2] und Rüdiger Reitemeier[3] in den Jahren 1956 und 1963 kritisch auseinander. 1970 greift Helmut Schrey[4] das Problem des Interpretationsverfahrens bei Dramentexten erneut auf, wobei er sich jedoch ausschließlich auf das moderne englische Drama bezieht und die Vermittlung von Hintergrundwissen nach spontaner Erstbegegnung mit dem Werk, den Vergleich von Originaltext und Übersetzung sowie das abschließende Spielen oder Lesen einiger Schlüsselszenen des Originalwerkes in den Vordergrund rückt. Im Jahre 1978 belebt Berthold Schik[5] mit seinem an den Strukturelementen oder Bauformen des Dramas orientierten Interpretationsansatz die Diskussion aufs neue und prägt unter Berücksichtigung der Aufführungsbezogenheit dieser speziellen Text-

---

[1] Die englische Dichtung in der Schule - Grundzüge einer Interpretationslehre. Leipzig.

[2] "Zur Interpretation von Dramen im Englischunterricht der Oberstufe". DNS 5, 30-34.

[3] "Zur Behandlung von Dramen im Englischunterricht". DNS 12, 72-78.

[4] "Das moderne englische Drama im Unterricht". NM 23, 141-147.

[5] "Das Drama im Englischunterricht der reformierten Oberstufe: Vorschläge zu einem Interpretationsverfahren". LWU, Beiheft zu Bd. XI, 38-53.

sorte den Begriff des 'Partiturcharakters', den es bei der Drameninterpretation zu verdeutlichen gilt.

Ein anderer Aspekt, an dem sich bereits Ende der fünfziger Jahre eine heftige Kontroverse entzündete[1] und der die Fachdidaktiker bis heute beschäftigt, ist die Frage nach den Kriterien bei der Lektüreauswahl. Erinnert sei hier an August Schröder, der sich im Jahre 1958 gegen eine offenkundige "Vernachlässigung der großen Werke durch zu modern beflissene Lehrkräfte"[2] wendet, für die der Bildungswert eines Lesestoffes, insbesondere aber die Eignung einer Lektüre zur Stilbildung deutscher Schüler nicht mehr entscheidendes Kriterium literarischer Wertung ist. Er beklagt die "Fragwürdigkeit vieler moderner Veröffentlichungen im Hinblick auf deren erzieherische Bedeutsamkeit"[3] und ist der Meinung, daß sich dem Englischlehrer "ein schon sprachlich oft recht trüber Strom sich überstürzender Neuerscheinungen"[4] darbietet. Kurze Zeit später lehnt Helmut Schrey ein solches Wertungsverfahren, das ausschließlich "von festen gehaltlichen und stilistischen Normvorstellungen abhängt",[5] mit Entschiedenheit ab. Dagegen setzt er die Forderung, für literarische Wertung offen zu bleiben und das jeweilige Werk zuerst einmal als "ein Wesen sui generis"[6] mit eigenen Normen zu betrachten. 1970 nimmt er erneut Stellung zu einer Publikation über Auswahlprinzipien für literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II.[7] Er bezieht sich auf einen Aufsatz von Heinz Kosok, in dem folgende fünf Kriterien für die Auswahl

---

[1] Siehe dazu folgende Aufsätze: August Schröder, "Zur Lektüreauswahl im Englischen". DNS 7 (1958), 552-556. - Helmut Schrey, "Noch einmal: Zur Lektüreauswahl im Englischen". DNS 8 (1959), 134-138. - Werner Hüllen, "Gesichtspunkte zur Lektürenauswahl im Englischen". DNS 8 (1959), 225-234. - August Schröder, "Zur Lektürenauswahl im Englischen. Eine Antwort". DNS 8 (1959), 275-277. - August Schröder, "Zur Lektüreauswahl. Ein Nachtrag". DNS 8 (1959), 552-557.

[2] "Zur Lektüreauswahl", 553.

[3] Ib., 552.

[4] Ib.

[5] "Noch einmal: Zur Lektüreauswahl", 137.

[6] Ib.

[7] "Das moderne englische Drama".

von Texten aufgestellt werden: "die Eignung des Textes zur sprachlichen Weiterbildung des Schülers", "der künstlerische Rang", "Verzicht auf Kurzfassungen - Lesen des vollständigen Werkes", "die Aktualität der behandelten Problematik" sowie "der kulturkundliche Aspekt des ausgewählten Textes".[1] Schrey erweitert und modifiziert diese fünf Punkte, wobei sich seine Hauptthese auf die Forderung nach Aktualität der behandelten Problematik bezieht. Während Kosok darunter eine Thematik versteht, die den Erfahrungsbereich der Schüler berührt, sollte dieser Punkt laut Schrey im Sinne einer Einbeziehung des aktuellen Tagesprogramms von Bühne, Film, Funk und Fernsehen ausgelegt werden.[2] 1982 schließlich reduziert Glaap die Auswahlprinzipien auf drei Bereiche, wonach literaturwissenschaftliche Kriterien genauso zu berücksichtigen sind wie die Lebenswelt jugendlicher deutscher Schüler als Adressaten und die Eignung der Texte als Grundlage für Rezeptionsgespräche.[3]

Die Tatsache, daß sich die Gesichtspunkte für die Lektüreauswahl im Laufe der Zeit verändert haben, blieb nicht ohne Auswirkungen auf den Lektürekanon. Auf das Drama bezogen ist festzustellen, daß zeitgenössische Bühnenstücke mittlerweile als Unterrichtsgegenstände fest etabliert sind. Dank vieler fachdidaktischer Plädoyers in den 70er Jahren und entsprechender Reaktionen einzelner Verlage findet nun auch das Hörspiel in vermehrtem Umfang Berücksichtigung in der gymnasialen Oberstufe. Eine solche Bereicherung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts ist zudem sehr sinnvoll, da der Einsatz von Hörspielen auf der Sekundarstufe II als konsequente Weiterführung der auf Hörverstehen basierenden Lehrbucharbeit auf der Sekundarstufe I angesehen werden muß. Verglichen mit dem Hörspiel ist das Fernsehspiel zur Zeit noch weit davon entfernt, Aufnahme in den englischen Literaturunterricht der Sekundarstufe

---

[1] Heinz Kosok, "Englische und amerikanische Kurzdramen im Englischunterricht der Oberstufe". DNS 14 (1965), 520-531.

[2] Vgl. "Das moderne englische Drama", 142.

[3] Vgl. Albert-Reiner Glaap, "Für einen 'offenen Kanon'. Zeitgenössische englische Dramen als Schullektüren, Identifikationsangebote und Gesprächsanlässe". - In Hans Hunfeld (Hg.), Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik - Literaturunterricht: Englisch. II. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht 1981. Königstein/Taunus: Scriptor 1982, 178-190.

II zu finden. Nicht zuletzt aufgrund ausschließlich positiver Erfahrungen mit dieser Gattung in der eigenen Unterrichtspraxis hat sich die Verfasserin dazu entschlossen, das Fernsehspiel in der vorliegenden Arbeit dergestalt zu berücksichtigen, daß der Stellenwert, den es im englischen Literaturunterricht haben sollte, innerhalb einer mehrfach erprobten Unterrichtsreihe zu dramatischen Texten deutlich wird.

In erster Linie jedoch soll hier der Versuch unternommen werden, der landläufigen Betrachtung einzelner Aspekte zum Thema Dramenbehandlung, wie beispielsweise Vorschläge zum Interpretationsverfahren, Auseinandersetzung mit Textauswahlkriterien, gattungsspezifische Plädoyers oder Propagierung von Einzelwerken für den Unterricht, eine Zusammenschau der didaktisch-methodischen Probleme entgegenzustellen, die sich bei der Besprechung von dramatischen Texten ergeben. Ziel dieser Arbeit ist es, ausgehend vom Hörverstehensansatz moderner Lehrwerke für die Sekundarstufe I, den Weg zur Interpretation von Hörspiel, abendfüllendem Bühnenstück, Kurzdrama und Fernsehspiel auf der Sekundarstufe II aufzuzeigen. Diese Hinführung umfaßt die Skizzierung der Richtlinien Nordrhein-Westfalens für die Sekundarstufe I, Lehrwerkkritik sowie die Erarbeitung zweier lehrwerkunabhängiger Unterrichtsreihen zur Anbahnung oberstufengemäßer Interpretationsverfahren bei Dramentexten. Für den Bereich der Sekundarstufe II erfolgt im Anschluß an eine vergleichend-kritische Darstellung der Schwerpunkte für die Literaturbehandlung in den Richtlinien der Bundesländer die exemplarische Sequentierung einer Reihe zu zeitgenössischen dramatischen Texten, wobei den einzelnen Gattungsbeispielen die Hinführung zu und Entwürfe für Rezeptionsgespräche zugeordnet werden.

1. LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der fremdsprachliche Literaturunterricht befindet sich in einem "Dilemma"[1], da er Literatur- und Fremdsprachenunterricht zugleich ist. Einerseits soll es dabei um eine philologisch einwandfreie Beschäftigung mit in diesem Fall englischsprachiger Literatur gehen, andererseits muß eine Erweiterung der zielsprachlichen Kompetenz der Schüler gewährleistet sein. Um den beiden Seiten von Englischunterricht als Literaturunterricht gerecht zu werden, gilt es daher, bei der Lektüreauswahl sowohl literaturwissenschaftliche Selektionskriterien anzulegen als auch zu überprüfen, inwieweit die Texte "die Lebenswelt der Schüler treffen und betreffen und Identifikationen anstoßen" bzw. "für Rezeptionsgespräche geeignete Anlässe bieten."[2]

Für den ersten Gesichtspunkt sind Kriterien wie "Komplexität", "Universalität", "Originalität", "Aktualität" und "Geschlossenheit der Darstellung"[3] maßgeblich. Diese fünf Auswahlprinzipien führt Kosok zwar aus der Sicht eines Literaturwissenschaftlers an, betont aber deren Brauchbarkeit für die Schule. Als wichtigsten Punkt erachtet Kosok den der "Originalität", d.h. ein Werk, das innerhalb der Literaturgeschichte etwas Neues initiierte, sollte auch im Unterricht Beachtung finden. "Aktualität" darf nicht mißverstanden werden im Sinne einer Ableitung von der Entstehungszeit eines Werkes, sondern bezieht sich

---

[1] Zu diesem Stichwort siehe Albert-Reiner Glaap, "Die nordrhein-westfälischen Richtlinien Englisch für die gymnasiale Oberstufe - ein Vergleich mit anderen Bundesländern". - In Joachim Kornelius, Erwin Otto (Hgg.), Anglistik, Richtlinien & Englischunterricht. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 1983, 11-29: 21.

[2] Glaap, "Für einen 'offenen Kanon'", 182.

[3] Vgl. Heinz Kosok, "Lektüreauswahl für die Sekundarstufe II aus der Sicht eines Literaturwissenschaftlers". - In Hans Weber (Hg.), Aufforderungen zum literaturdidaktischen Dialog. Kolloquium zum englischen Literaturunterricht. Paderborn: Schöningh 1979 (=ISL 19), 13-29: 17 ff.

auf die Relevanz, die es für den heutigen Leser hat. Um dem Vorwurf des Formalismus zu entgehen, präzisiert Kosok das letzte Kriterium als "Interdependenz von gestalterischer Form und gestalteter Thematik".[1] Damit ist nichts anderes gemeint, als daß ein Werk geeignet sein soll, dem Schüler die bestehenden Zusammenhänge zwischen formalen Elementen und inhaltlicher Füllung einsichtig zu machen.

Der Lehrer muß sich bei der Wahl einer Lektüre für den Unterricht ferner an dem Erfahrungshorizont seiner Schüler orientieren. Konstituenten dieser Erfahrungswelt der Adressaten sind sowohl gewonnene Erfahrungen mit der Umwelt als auch gewonnene Erfahrungen mit Literatur. Ersteres bezieht sich auf die Tatsache, daß die Rezipienten Teil einer schulischen Interessengemeinschaft, Teil einer außerschulischen Gemeinschaft sowie Teilhaber einer gesellschaftlichen Funktionsgemeinschaft sind, letzteres verweist auf die privaten Lesegewohnheiten der Schüler einerseits und auf deren Erfahrungen mit Literatur aus dem Deutschunterricht andererseits. Diesen Aspekt des Einbringens lebensweltlichen Vorwissens hebt Glaap in seinen Überlegungen zur Textauswahl besonders hervor:

> Wer einen literarischen Text interpretiert, auch der jugendliche Leser, versucht, ihn zu verstehen, läßt sich ein auf das, was er ihm mitteilen will. Verstehen ist Verständigung über etwas, ist ein Dialog, den der Leser mit dem Text führt. In einen Dialog mit dem literarischen Text einzutreten ist vor allem dann nicht leicht, wenn der Text in einem nicht ohne weiteres zugänglichen politischen und gesellschaftlichen Kontext steht, wenn er in räumlicher und oft auch zeitlicher Distanz zur Lebenswelt des Lesers entstanden ist. Beim fremdsprachigen Text kommt hinzu, daß häufig Begriffe und Aussagen andere Bedeutungen haben und unerwartete Assoziationen auslösen. Mit anderen Worten: Gegenseitiges Verstehen ist nicht selbstverständlich. Der Leser begegnet dem Text mit einem bestimmten, nämlich seinem eigenen Vorverständnis. Weder kann er dieses Vorverständnis und damit sich selbst negieren, noch darf er sich darauf beschränken, aus dem Angebot des literarischen Textes das herauszulesen und herauszulösen, was ihm zur Bestätigung eigener Erfahrungen geeignet erscheint. Er muß sich vielmehr vom literarischen Text 'ansprechen' lassen und den Text auf die in ihm dargestellten Einsichten und Erfahrungen befragen. Dabei mögen ihm Momente des eigenen Lebensvollzugs wieder begegnen: er wird aber auch neue, zusätzliche, andersartige Erkenntnisse gewinnen und diese auf seine Lebenswelt beziehen können.[2]

---

[1] Kosok, "Lektüreauswahl", 26.

[2] "Für einen 'offenen Kanon'", 181.

Wenn ein Text an der im Schüler vor-angelegten Erfahrungsbreite gänzlich vorbeigeht, wird der letztere nicht in der Lage sein, sich auf den notwendigen Dialog mit dem Text einzulassen. Folglich muß der Lehrer das zu behandelnde Werk so auswählen, daß es das Einbringen lebensweltlicher Erfahrungen des Lerners zuläßt. Ein in diesem Sinne für den Literaturunterricht geeigneter Text ist durch Offenheit gekennzeichnet, die den Adressaten zum Herstellen von Sinnzusammenhängen auf der Basis seines individuellen Vorverständnisses auffordert.[1]

Englischer Literaturunterricht muß ferner so angelegt sein, daß die gewählten Texte nicht nur der Ausbildung von Interpretationsfähigkeit dienlich sind, sondern sich in gleichem Maße als Ausgangs- bzw. Bezugspunkte für Rezeptions-, Interpretations- und Kommentargespräche eignen und damit zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz in der Fremdsprache beitragen.[2] Fremdsprachliches Lernen ist hier "Formulierarbeit",[3] d. h. "gemeinsame Verarbeitung und Hervorbringung von Text".[4]

Zusätzlich zu den bereits angeführten Koordinaten für die Textauswahl sind weitere zwei Faktoren für die Planung und Organisation von Literaturunterricht in der Fremdsprache wesentlich: zum einen die Vor-Erfahrungen des Schülers mit Literatur aus Privatlektüre und Deutschunterricht, zum anderen die Hinführung zur selbständigen außerschulischen Beschäftigung mit fremdsprachiger Literatur. Ersteres bezieht sich auf mögliche Anknüpfungspunkte im fortgeschrittenen Englischunterricht, letzteres auf dessen Ziel, im Schüler ein Lesebedürfnis zu wecken, das ihn veranlaßt, im Unterricht aufgezeigte Wege im Umgang mit Literatur weiterzuverfolgen.

Nach gattungsspezifischen Kriterien sind Epik, Dramatik und Lyrik "nicht 'an sich' geeigneter oder ungeeigneter für den

---

[1] Siehe hierzu die Ausführungen in der Schlußbetrachtung.

[2] Vgl. Glaap, "Für einen 'offenen Kanon'", 182.

[3] Rudolf Nissen, "Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht". NM 35 (1982), 114-125: 115.

[4] Ib.

Literaturunterricht in der Fremdsprache."[1] Die Behandlung zeitgenössischer dramatischer Werke bietet jedoch die Möglichkeit, sich mit einer Sprache zu beschäftigen, die der Alltagssprache weitgehend gleichkommt. Zu diesem "bewußten Gebrauch der gesprochenen Sprache als eines nicht-elaborierten Codes"[2] tritt als weiteres positives Merkmal von Dramen allgemein hinzu, daß sich daran die Vielfalt sprachlicher Funktionen verdeutlichen läßt. Dramatische Sprache ist von daher nicht gleichzusetzen mit der alltäglichen Normalsprache.

Sie ist vielmehr eine spezielle und artifizielle Form der Kommunikation, da sie nicht etwa wortgetreu eine Unterhaltung aufzeichnet, sondern in verdichteter Form einzelne Figuren charakterisieren, auf schichtenspezifische Differenzierungen (Idiolekt, Soziolekt) hinweisen, Reaktionen und Empfindungen der Figuren auf ihre Umwelt darstellen, Beziehungen zwischen Figuren verdeutlichen und aus dialogischen Konflikten Handlung entwikkeln kann.[3]

Als besondere Form von Sprache weist sich die dramatische Rede zudem durch ihren komplizierten Empfänger- und Senderbezug aus.[4] Die Überlagerung von innerem und äußerem Kommunikationssystem, die Unterscheidung zwischen fiktivem und realem Aussagesubjekt sowie die Plurifunktionalität dramatischer Sprache machen das Drama zu einem anspruchsvollen Unterrichtsgegenstand, zumal bei seiner Rezeption als Lesetext das Vorstellungsvermögen des Rezipienten gefordert ist. Der Schüler muß bei der Lektüre eines Dramas "schöpferische Qualitäten entwickeln und sein Augenmerk über den schriftlich fixierten Text und die Denotation und Konnotation der sprachlichen Zeichen hinaus auf die Möglichkeit einer Aufführung richten."[5] Nur wenn man den Text aus der Perspektive des Regisseurs, der Schauspieler und des Zuschauers

---

[1] Horst Groene, Berthold Schik, "Das Drama im Englischunterricht: Überlegungen zur Didaktik und Methodik". - In Groene, Schik (Hgg.), Das moderne Drama im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Grundlegungen - Interpretationen - Kursprojekte. Königstein/Ts.: Scriptor 1980, 11-31: 13.

[2] Schik, "Das Drama im Englischunterricht der reformierten Oberstufe", 42.

[3] Ib., 43 f.

[4] Vgl. Manfred Pfister, Das Drama. Theorie und Analyse. München: Wilhelm Fink ^{3}1982, 149.

[5] Berthold Schik, "Das Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht". FU 13 (1979), Heft 49, 16-27: 18.

betrachtet, wird der Dramentext zu einer für die Bühnenrealisierung konzipierten 'Partitur'.[1]

'Schöpferische Qualitäten' entwickelt auch der aufmerksame Hörer eines Hörspiels, wenn er sich mit Hilfe seiner Phantasie eine 'innere Bühne' schafft, auf der sich das Hörspielgeschehen vollziehen kann.[2] Da sich der Rezipient eines Dramentextes eine ebensolche Bühne bauen muß, bestehen deutliche Parallelen zwischen der Aufgabe, die der Schüler beim Lesen eines Dramas und beim Hören eines Hörspiels zu bewältigen hat. Während bei der Dramenlektüre Vorstellungen allein durch den schriftlich fixierten Text (Haupt- und Nebentext) evoziert werden, sind es beim Hörspiel akustische Vorgaben sprachlicher und außersprachlicher Art, die das Vorstellungsvermögen anregen. Jeder Leser und Hörer setzt auf diese Weise dem schriftlich fixierten wie dem akustisch präsentierten Text als konstante Größen seine individuelle 'Bühnenrealisierung' gegenüber. Der Begriff "theatre of the mind"[3] ist in diesem Sinne gleichermaßen auf Leserezeption wie auf Rezeption über Hörverstehen applizierbar. Dieser Tatsache hat der Unterricht bei der Beschäftigung mit solcher Literatur Rechnung zu tragen.

Anders ist es bei der Behandlung eines Fernsehspiels oder Spielfilms. Als Videofilm dargeboten, liegt hier der Fall auditiver und visueller Rezeption dramatischer Literatur vor. Ein Unterricht, der auf der Basis des erweiterten Literaturbegriffes neben dem Hörspiel auch diese mediale Form der Literatur berücksichtigt, wird mit der Ausbildung der Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens sowie mit landeskundlichen und filmanalytischen Relevanzen befaßt sein. Bei der Aufnahme medialer Literatur in den Unterricht geht es aber auch darum, der bei Schülern oft zu beobachtenden passiven Konsumhaltung entgegenzuwirken.

---

[1] Vgl. ib.

[2] Vgl. Armin Paul Frank, Das englische und amerikanische Hörspiel. München: Wilhelm Fink 1981, 104 f.

[3] Martin Esslin, "The Mind as a Stage". Theatre Quarterly Bd. 1 (1971), Nr. 3, 5-11. - Zitiert in Horst Prießnitz, "Das englische Hörspiel im Fremdsprachenunterricht". NM 34 (1981), Heft 2, 93-105: 102.

2. BEDINGUNGEN FÜR DIE DRAMENBEHANDLUNG AUF DER SEKUNDARSTUFE I

2.1 Hör- und Leseverstehen auf der Sekundarstufe I in Hauptschule, Realschule und Gymnasium laut NW-Richtlinien Englisch.

Für den Bereich der Hauptschule erfährt das Schulfach Englisch seine Legitimation durch das Prinzip der Durchlässigkeit des Schulsystems, d. h. die Hauptschule bietet einerseits einen Abschluß, mit dem die Absolventen ins Arbeitsleben eintreten können, wo Fremdsprachenkenntnisse oft nützlich sind, andererseits steht Hauptschülern der Zugang zu weiterführenden Schulen offen, wo die Kenntnis einer zweiten Sprache unerläßlich ist.

Als allgemeines Lernziel des Englischunterrichts an der Hauptschule gilt:

> Ziel des Englischunterrichts ist die Kommunikationsfähigkeit in der englischen Sprache. Das heißt konkret, daß der Schüler am Ende des Englischunterrichts in der Lage sein soll, Mitteilungen und Berichte über einfache Vorgänge und Tatbestände zu verstehen, einem Gespräch zu folgen und daran teilzunehmen, Auskünfte zu erbitten und zu geben sowie einfache Berichte und Schilderungen mündlich zu liefern. Er soll weiter schriftliche Texte verstehen und selbst Tatbestände schriftlich fixieren können. Er soll schließlich auch in Gesprächen über einfache Sachverhalte zwischen deutschen und englischen Sprechern dolmetschen können. Zu diesen sprachlichen Qualifikationen tritt die Fähigkeit, sich im fremden Sprachraum sach- und situationsgerecht zu verhalten.[1]

Die Sprachfertigkeiten, deren Ausbildung zu diesen Zielen hinführt, sind in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit: Hören/Verstehen - Sprechen - Lesen/Verstehen - Schreiben. Die Tatsache, daß in diesem Bereich der Sekundarstufe I der gesprochenen Sprache eine Vorrangstellung zukommt, wird mit der Annahme begründet,

---

[1] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Englisch. Köln: Greven 1980, 5.

"daß für die Schüler der Hauptschule die Berührung mit der Kultur der zweiten Sprache eher durch persönlichen Kontakt als durch ausführlichen Umgang mit schriftlichen Texten erfolgt."[1] In beiden Fällen jedoch wird der Fertigkeit des Verstehens ein höherer Stellenwert eingeräumt als der Fähigkeit eigener Textproduktion. Der Englischunterricht in der Hauptschule orientiert sich laut Richtlinien an "wirklichen Kommunikationssituationen",[2] um die Schüler auf die Bewältigung angenommener zukünftiger Bedürfnislagen vorzubereiten. Die Jugendlichen sollen daher vor allem lernen, native speakers zu verstehen, sich selbst in der Fremdsprache verständlich zu machen und schriftlich fixierte englische Texte zu entschlüsseln. Die schriftliche Textproduktion ist im Vergleich zu den anderen drei Fertigkeiten von untergeordneter Bedeutung, weil man davon ausgeht, daß im späteren Berufs- und Privatleben die Abfassung eines englischen Textes von Hauptschulabsolventen selten gefordert wird.[3] Neben mündlichen Übungen, die vom Nachsprechen über szenisches Nachgestalten, Vorgangsbeschreibungen und Berichte bis hin zum Dolmetschen reichen, spielt die Schulung des Hörverstehens im Unterricht eine große Rolle:

Wichtig ist, daß der Schüler sich an die Aussprache von 'native speakers' gewöhnt, denn die ausschließliche Vertrautheit mit der Aussprache des Lehrers kann in der realen Kommunikationssituation zu Verständigungsschwierigkeiten führen.[4]

Um die Schüler mit einer gewissen Bandbreite von Aussprachevarianten bei native speakers bekannt zu machen, sollen Medien wie Schallplatte, Tonband, Cassette, Schulfunk sowie Film und Fernsehen eingesetzt werden.[5] Festzuhalten bleibt, daß die Nutzung der angeführten Medien zum Zweck der Vermittlung von native-speaker-Sprachmodellen erfolgt. Textarbeit führt gemäß der Orientierung an nachschulischen Bedürfnissen der Lernenden kaum über Inhaltsbelange hinaus.

---

[1] Ib., 6.
[2] Ib.
[3] Vgl. ib.
[4] Ib.
[5] Vgl. ib, 12.

In einer Untersuchung zum Praxisbezug der sprachlichen Lernziele des Englischunterrichts an Hauptschulen durch Befragung von Hauptschulabsolventen im dritten Ausbildungsjahr Berufsbildender Schulen einerseits und Schülern der 9. Klassen von Hauptschulen andererseits deckt Wolfgang Stedtfeld[1] Ende der 70er Jahre zum Teil erhebliche Diskrepanzen zwischen Lernzielansprüchen und tatsächlichem Bedarf der Befragten an Englischkenntnissen auf. Er kommt u. a. zu dem Ergebnis, "daß sich die weitaus überwiegende Zahl von Verwendungssituationen in den Grenzen des eigenen Landes ergibt und nicht im Ausland, erst recht nicht in englischsprachigen Ländern."[2] Von daher ist die in den Richtlinien vollzogene Gleichsetzung von zu erwartenden Verwendungssituationen mit englischen Alltagssituationen unzulässig.

Was die Fähigkeit des Hörverstehens betrifft, so zeigen die Daten der Untersuchung, daß für Verwendungssituationen im Inland die Verbindung von Hörverstehensschulung mit der Einübung mündlicher Textproduktion dem ermittelten Bedarf nicht gerecht wird, da die mediengebundene Rezeption gegenüber dem direkten Zuhören bei weitem häufiger der Fall ist.[3]

In bezug auf das Leseverstehen ist für die angesprochene Zielgruppe hauptsächlich die "Fähigkeit zur Bewältigung von Gebrauchstexten"[4] relevant. Dies wird in den Richtlinien zwar nicht unberücksichtigt gelassen, dennoch rangiert die Schulung der mündlichen Äußerungsfähigkeit vor der Ausbildung der Lesefähigkeit. Dagegen spielt laut Stedtfeld die schriftliche Textproduktion zu Recht eine untergeordnete Rolle im Englischunterricht der Hauptschule, denn seine Befragungsergebnisse weisen das Schreiben als die am wenigsten genutzte Fertigkeit aus.[5]

Mit der Darlegung seiner Untersuchungsresultate will Stedtfeld nicht für eine einseitig praxisbezogene bzw. bedarfsori-

---

[1] "Der Gebrauchswert des Englischen für Absolventen und Schüler der Hauptschule". Praxis 23 (1976), 365-374.

[2] Ib., 372.

[3] Vgl. ib. , 373.

[4] Ib., 371.

[5] Vgl. ib.

entierte Lernzielbestimmung plädieren, sondern die kritische Überprüfung möglicher Entscheidungskriterien bei curricularen Grundsatzfragen anregen. Auch Glaap weist in diesem Zusammenhang darauf hin,

daß Lernziele für den Englischunterricht der Hauptschule weder unter alleiniger Berücksichtigung der Aspirationen und Möglichkeiten der Schüler, noch in einseitiger Orientierung an späteren Anwendungsfällen bestimmt werden können - natürlich ebensowenig durch bloße Deduktion aus Normen.[1]

Auf der Sekundarstufe I der Realschule liegt der Schwerpunkt bei der Fertigkeitenausbildung auf der rezeptiven Kompetenz, was mit den Erfordernissen einer von Medien dominierten Gegenwart begründet wird.[2] Ferner soll der Schüler auf den "Informationsaustausch mit Originalsprechern in Realsituationen"[3] vorbereitet werden, so daß auch aus diesem Grund das Verstehen von zielsprachlichen Idio-, Sozio- und Dialekten zu schulen ist.[4] Zu diesem Zweck sollen auf der Elementarstufe bereits Hörspiele des Schulfunks und auf der Aufbaustufe Songs, Originalnachrichten der BBC und/oder des BFBS sowie englische Fernsehsendungen deutscher Rundfunkanstalten eingesetzt werden.[5] Diese Materialien sollen die Bandbreite von Spontansprache bis reflektiert gesprochener Sprache in britischem und amerikanischem Englisch abdecken. Dabei sind die Hörübungen zeitlich von maximal 90 Sekunden auf der Elementarstufe und maximal 5 Minuten auf der Aufbaustufe begrenzt. Besonders hingewiesen wird in den Richtlinien auf die Begleitmedien zu den Lehrwerken, die gegenüber lehrwerkunabhängigen Medien Vorrang haben sollten.[6]

Im Bereich des Leseverstehens sind authentische Texte aus "fremdsprachigen Zeitungen, Zeitschriften, Erzählungen, Kurz-

---

[1] Albert-Reiner Glaap, Karin Westhoff, "Das Fach Englisch in der Hauptschule - Anspruch und Wirklichkeit". - In Günter Brinkmann (Hg.), Praxis Hauptschule. Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977, 84-115: 87.

[2] Vgl. Der Kultusminister des Landes NW (Hg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Englisch. Köln: Greven 1978, 17 f.

[3] Ib., 100.

[4] Vgl. ib.

[5] Vgl. ib., 41.

[6] Vgl. ib., 104.

geschichten und Romanen"[1] dazu gedacht, die zumeist dialogisierten Lehrbuchtexte zunehmend zu ergänzen, so daß "neben den Strukturen schriftlich fixierter gesprochener Sprache auch die Strukturen geschriebener Sprache rezeptiv verfügbar gemacht werden."[2]

Auf der gymnasialen Sekundarstufe I sind die Ziele und Inhalte des Englischunterrichts nach 'Curriculumeinheiten' gestaffelt. Diese umfassen die Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10. Da in der ersten Curriculumeinheit die gesprochene Sprache im Vordergrund steht, soll der Schüler dort vor allem lernen, einen gehörten Text zu verstehen. Das bedeutet im einzelnen: Lautdiskrimination, Diskrimination von Betonungs- und Intonationsmustern unterschiedlicher Satztypen sowie Erfassen einer Satzbedeutung durch Erkennen seiner sinntragenden Elemente.[3] Leseverstehen meint auf diesen Jahrgangsstufen "vorwiegend das Wiedererkennen und Verstehen von bekanntem Sprachmaterial."[4]

Die zweite Curriculumeinheit führt zum einen über Laut-, Wort- und Satzebene, zum anderen über das Identifizieren bekannten Vokabel- und Strukturinventars hinaus: "Der Schüler soll lernen, zunehmend längere sowie inhaltlich und sprachlich schwierigere Texte als mündliche oder schriftliche Äußerung zu verstehen."[5] Gemäß dieser Lernzielformulierung wird im Rahmen von Lernzielkontrollen jetzt neben der Überprüfung der 'isolierbaren Fähigkeiten' wie Lautdiskrimination oder Unterscheidung von Intonationsmustern nun die Kontrolle "komplexerer Fähigkeiten wie Hörverständnis bei einem unbekannten Text oder interpretierendes Lesen"[6] gefordert. Daneben tritt bereits Methodenerwerb zur Entschlüsselung von Texten bzw. Textarten und damit verbunden der Erwerb von Redemitteln zur Kommentierung von Texten.

---

[1] Ib., 53.

[2] Ib., 53 f.

[3] Vgl. Der Kultusminister des Landes NW (Hg.), Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch. Köln: Greven 1978, 13 f.

[4] Ib., 14.

[5] Ib., 19.

[6] Ib., 30.

Hierfür werden zwar noch vorwiegend Lehrbuchtexte herangezogen, es besteht aber auch die Möglichkeit, sich von rigiden Lektionszwängen zu lösen und lehrwerkunabhängiges Material einzusetzen. Auf diese Weise sichert man nicht nur Motivation durch Abwechslung im Unterrichtsgeschehen, sondern man schafft gleichzeitig Plateauphasen, in denen bekannte Vokabeln und Strukturen reaktiviert werden.

Die dritte Curriculumeinheit muß sowohl solchen Schülern gerecht werden, die danach die Schule verlassen wollen als auch denjenigen, die in die Sekundarstufe II eintreten möchten. Spracherwerb und Textarbeit sind somit auf den Jahrgangsstufen 9 und 10 gleichermaßen von Bedeutung. Lehrbucharbeit tritt hier erstmalig zugunsten der Beschäftigung mit authentischen Texten und literarischen Gattungen (Gedicht, Kurzgeschichte, Sketch, Kurzdrama, Drama und Roman werden in den Richtlinien genannt)[1] zurück, so daß der Schüler u. a. lernt, "Grundtypen fiktionaler und nicht fiktionaler Texte zu unterscheiden und ansatzweise methodische Texterschließung zu leisten", "Teilergebnisse der Texterschließung im Zusammenhang darzustellen" und "mittelschwere Texte in Kurz- und Langformen intensiv und kursorisch zu lesen".[2] Im Hinblick auf die Sekundarstufe II werden hier wesentlich differenziertere Grundlagen gelegt als in der zweiten Curriculumeinheit. Gegen Ende der Jahrgangsstufen 9 und 10 muß der Schüler im produktiven Bereich zur gelenkten Textanalyse oder Interpretation fähig sein. Auf der rezeptiven Ebene soll er in der Lage sein, "mündlich vermittelte Texte mittleren Schwierigkeitsgrades inhaltlich in den wesentlichen Einzelheiten richtig zu erfassen."[3] Solche Texte dürfen maximal 800 Wörter umfassen und von native speakers mit geringfügiger dialektaler Einfärbung gesprochen sein. 'Mittelschwere' schriftliche Texte unterschiedlicher Länge soll der Schüler dagegen in allen Einzelheiten verstehen und schließlich "unbekannte Texte mit Hilfe eines einsprachigen Wörterbuchs erschließen können."[4]

---

[1] Vgl. ib., 50.
[2] Ib., 49.
[3] Ib., 39.
[4] Ib.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß der Einsatz auditiver Medien im Englischunterricht der gymnasialen Sekundarstufe I über die ihm in Haupt- und Realschule zukommende Funktion der Präsentation von Nicht-Lehrer-Sprachmodellen oder von reinen Sprachübungen weit hinausgeht. Anhand von Hörtexten wird Globalverstehen eingeübt, was in einem weiteren Schritt in interpretierendes Detailverständnis der Textvorlage überführt wird. Damit ist die Behandlung von auditiven Texten auf der Sekundarstufe I des Gymnasiums fester Bestandteil der Arbeit mit und an Texten. Anbahnung oberstufengemäßer Arbeitsweisen durch Erwerb von Besprechungsvokabular, Aufbau von Methodenbewußtsein bei der Texterschließung und Kontrastierung verschiedener Textsorten bzw. Gattungen, all das geschieht einleitend durch (dialogische und narrative) Lehrbuchtexte und wird zunehmend mittels lehrbuchfremder Unterrichtsmaterialien vertieft.

Dagegen handelt es sich auf der Sekundarstufe I der Realschule, auch was Leseverstehen und Textarbeit betrifft, um mehr oder weniger limitierte Anforderungen, da Literatur nur in Form von 'Häppchen und Pröbchen' angeboten wird.

Für die Hauptschule schließlich ist die Beschäftigung mit authentischen literarischen Texten nicht vorgesehen.

2.2 Moderne gymnasiale Lehrwerke in ihrer Bedeutung für spätere Dramenanalyse.

Aufgrund der Tatsache, daß für die Dramenbehandlung auf der Sekundarstufe II die dafür auf der Sekundarstufe I zu schaffenden Voraussetzungen eine entscheidende Rolle spielen, soll hier zunächst - stellvertretend für viele andere moderne gymnasiale Unterrichtswerke - die Konzeption eines heute an Gymnasien weitverbreiteten Lehrwerks vorgestellt werden, das des Learning English Modern Course.[1] Als Kontrastfolie dient das vor wenigen

[1] Werner Beile u. a. (Hgg.), Learning English Modern Course, Gym 1. Stuttgart: Klett 1974. Dieses Lehrwerk wird im folgenden mit MC bezeichnet. Die insgesamt sechs Bände des MC für das Gymnasium sind in dem Zeitraum von 1974 - 1979 erschienen.

Jahren noch häufig an Gymnasien eingesetzte, inzwischen an den Schulen auslaufende Learning English A,[1] für das der Verlag keine neue Auflage vorsieht. LE A ist ein dreibändiges Unterrichtswerk für Englisch als erste Fremdsprache, das über viele Jahre an bundesdeutschen Gymnasien verwendet wurde und in dieser Zeit nahezu unverändert blieb. MC, als Nachfolgewerk zu LE A konzipiert, ist seit 1974 auf dem Markt. Es versteht sich als ein Lehrwerk mit audiolingual und audiovisuell orientierter Arbeitsweise, das auf dem Hintergrund einer gewandelten Situation in der Fachdidaktik der mündlichen Kommunikationsfähigkeit besondere Bedeutung beimißt.[2] Folglich liegt der Schwerpunkt in den ersten beiden Bänden auf der Vermittlung der gesprochenen Sprache.[3]

LE A will den Schüler "in den sicheren Besitz reicher Ausdrucksmittel der englischen Sprache" bringen, damit er später "zur Erkenntnis der angelsächsichen Völker, ihrer Literatur, ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung fortschreiten kann."[4] Die Lektionen von LE A sind Erzähltexte unterschiedlichster Art: Abenteuergeschichten, Erlebnisberichte und Geschichten mit historischem oder dokumentarischem Hintergrund. Sie haben eine Länge von ein bis zwei Seiten des Formats DIN-A 5. Dazu gibt es kurze Nebentexte, die hin und wieder in Dialogform abgefaßt sind und sich oft auf Situationen des täglichen Lebens beziehen. Diese Texte stehen in loser Verbindung zu den Hauptlektionen und können vom Lehrer gegebenenfalls unberücksichtigt bleiben.

In den Bänden des MC sind die Lektionen in 'Units' unterteilt, die sich wiederum in Vorlauf-, Haupt- und Nachlauftext, die so-

---

[1] Karl Beilhardt, Willy Piert, Learning English Ausgabe A, Teil 1. Stuttgart: Klett 1971. Das Lehrwerk wird im folgenden mit LE A bezeichnet.

[2] Vgl. Peter Pasch, Volkhart Weizsäcker, MC 1: Elemente zur Unterrichtsplanung. Stuttgart: Klett 1976, 7. Gemeint ist hier der Vorrang, der dem Hörverstehen und Sprechen gegenüber dem Lesen und Schreiben beim Spracherwerb eingeräumt wird. Dieser 'aural-oral approach' läßt sich auf den amerikanischen Strukturalismus (Bloomfield, Fries) sowie den Behaviorismus (Skinner) zurückführen.

[3] Vgl. ib., 3.

[4] Karl Beilhardt, Hans-Joachim Lechler, Kamilla Knopf, LE A, Teil 1: Lehrerheft. Stuttgart: Klett ^{2}1980, 4.

genannten Steps, untergliedern. Die kurzen, meist dialogisierten Vorlauftexte haben die Funktion, neue Sprechabsichten, neuen Wortschatz und neue grammatische Phänomene einzuführen. Bei den Haupttexten, in denen jeweils nur wenige neue Vokabeln vorgestellt werden und hauptsächlich das aus den Vorlauflektionen bereits bekannte Vokabular wiederholt wird, handelt es sich (in Band 1 und 2) formal um eine Dreiteilung in Bildleiste, narrativem Text und Dialog. Die Nachlauftexte können als erneute zusammenfassende Übungsphasen charakterisiert werden.

In Übereinstimmung mit den unterschiedlichen Lehrbuchkonzeptionen liegt im Falle des MC eine Dominanz der Dialogtexte und bei LE A eine noch ausgeprägtere einseitige Ausrichtung zur Narrativik vor. Mit Fortschreiten der Lehrbuchbände des MC nimmt die Anzahl der dialogisierten Texte zwar zugunsten von Erzähltexten ab, die Tatsache aber, daß die letzteren zum Teil erheblich unterrepräsentiert sind, gibt Anlaß zu schwerwiegender Kritik. Es stellt sich die Frage, inwieweit bei überwiegender Arbeit mit Dialogen eine hinreichende Vorbereitung der Schüler auf die Erfordernisse der dritten Curriculumeinheit bzw. der Sekundarstufe II bezüglich der Lektüre narrativer Kurz- und Langformen gewährleistet ist. Um Ausgewogenheit bemüht sich dagegen das völlig neu konzipierte Unterrichtswerk für Englisch als erste Fremdsprache an Gymnasien Learning English Green Line,[1] von dem zur Zeit erst zwei Bände vorliegen. GL versteht sich als Alternative zu MC, wobei Dialog und Narration/Deskription gleichgewichtig berücksichtigt werden sollen.[2]

Wenn man das anhand von MC und LE A zu vermittelnde Vokabel- und Strukturinventar vergleichend untersucht, so spiegelt das Resultat die oben beschriebenen konträren Lehrbuchkonzeptionen wider. Während im ersten Fall grammatische Strukturen, etwa das 'going to-future' und Redewendungen, die im gesprochenen Englisch häufig vorkommen, in wünschenswertem Umfang enthalten sind, findet man in den Lektionen des LE A nur selten Wendungen aus dem Bereich des colloquial English. Auch die Rangfolge der zu

---

[1] Werner Beile u. a. (Hgg.), Learning English Green Line 1: Unterrichtswerk für Gymnasien. Stuttgart: Klett 1984. Hierfür soll im folgenden die Bezeichnung GL stehen. GL 2 erschien 1985.

[2] Vgl. Klett Katalog: Englisch, 1985, 5.

behandelnden grammatischen Phänomene zeigt die Orientierung an der Schriftsprache. So wird in Band 1 nur das 'will/shall-future' angeboten. Die Funktion der Schulung mündlicher Ausdrucksweisen fällt den Nebentexten zu. Außerdem lernen die Schüler mit LE A, legt man das 'Minimum Adequate Vocabulary'[1] als ideales Basisvokabular zugrunde, zu viele im Alltagsenglisch wenig gebräuchliche Lexeme. Dagegen stellt MC das für die kommunikative Bewältigung von Alltagssituationen adäquate Vokabular bereit.

Gemäß ihrer voneinander abweichenden Zielsetzungen gibt es zu LE A Begleitmaterial in Form von Tonträgern nur zum Zweck der Ausspracheschulung, d. h. die Lektionstexte mit Pausen zum Nachsprechen, wohingegen Tonbänder, Schallplatten und Cassetten zu MC speziell zur Schulung des Hörverstehens vorgesehen sind:

> Die Stimmen der native speakers gewährleisten Lebendigkeit, englische Atmosphäre und ein authentisches Sprachmodell in Aussprache, Intonation und Sprechgeschwindigkeit. Die Schüler erhalten von Anfang an eine gezielte Hörschulung, die nicht aus phonetischen 'Trockenübungen' besteht, sondern zum inhaltsorientierten, situativen Hörverstehen durch die variety of speakers erzieht.[2]

Tatsächlich bieten diese Tonträger eine nicht gekünstelte Sprache, mitunter regionale Variationen und vor allem Hintergrundgeräusche, die der Schulung des Hörverstehens unter erschwerten Bedingungen dienen. Nur durch eine solche gezielte und intensive Schulung kann das Hörverstehen eingeübt werden.[3]

---

[1] In Michael West, Teaching English in Difficult Circumstances. London 1960, 98 ff. Diese von West erstellte Vokabelliste findet sich in überarbeiteter Form in Peter Doyé, Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. Hannover/Dortmund: Schroedel/Lensing 1975, 111-128.

[2] Elemente MC 1, 2 f.

[3] Vgl. Horst Groene, "Didaktische Überlegungen zur Arbeit mit englischen Hörspielen". - In Horst Groene (Hg.), Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh 1980 (=ISL 26), 11-34: 18 f.: "Das Hörverstehen ist ein komplexer Vorgang, der die Bereiche Phonetik-Phonologie, Lexik-Semantik und Syntax umfaßt und in mehreren Teilvorgängen abläuft (perceiving, apprehending and identifying, rehearsal and recoding). ... Ähnlich wie bei der Aussprache bereiten dem Lerner der englischen Sprache Eigenheiten im phonetisch-phonologischen Bereich Schwierigkeiten: der Unterschied zwischen Stark- und Schwachtonformen, Assimilation und Elision, die Bindung (linking, slurring over), die das Erkennen der Wortgrenzen erschwert, die verschiedenen Intonationsverläufe. Sie zu bewältigen, ist eine wesentliche Aufgabe der Hörverständnisschulung."

Zur Bedeutung der Hörverstehensschulung im neusprachlichen Unterricht führt Wilhelm Brockhaus folgendes aus:

> Ausbildung des Hörverstehens (listening skill; speech perception) wird weithin als von selbst sich einstellendes Nebenprodukt eines normalen Unterrichts angesehen. Der Lehrer begründet seine Ansicht mit der tagtäglichen Erfahrung, daß seine Schüler ihn und ihre Mitschüler verstehen. Die Erfahrung ist richtig, die Deduktion ist falsch: die Schüler verstehen alles, was der Lehrer sagt - aber er sagt nur, was sie verstehen können. ... Das ist der Grund, warum der Schüler den Lehrer versteht, nicht aber den Sprecher draußen. ...
>
> .....
>
> Zwar ist auch für das Sprechen die Bewältigung der jeweiligen Situation das Kriterium des Könnens. Aber über die Mittel, dieser Situation Herr zu werden, verfügt der Sprecher. So wird ihm z. B. zugestanden, sich auf den aktiven Wortschatz seiner Wahl und Gewohnheit zu beschränken. Der Hörer steht nicht nur der Breite des passiven Wortschatzes gegenüber, er muß darüber hinaus die subjektive Aktualisierung dieses Potentials dekodieren.
>
> Die Fähigkeit, eine Kette von Lautsymbolen dekodieren und interpretieren zu können, ist eine sprachlich-geistige Aktivität, die mit spezifischen Merkmalen ausgestattet ist. Diese Tätigkeit muß zur Fertigkeit ausgebildet werden.[1]

Von native speakers gesprochene Hörtexte erhalten ihren besonderen Wert dadurch, daß sie den Schülern eine Vielzahl sprachlicher Modelle liefern, die in bezug auf Sprechgeschwindigkeit, Sprechrhythmus, Stimmführung, Stimmhöhe, aber auch hinsichtlich sozialer und/oder regionaler Variation des oder der Sprecher differieren und somit die Loslösung des Schülers vom sprachlichen Modell des Lehrers ermöglichen. Tonmaterialien moderner Lehrwerke wie MC bieten all dieses unter Verwendung von mehr oder weniger spannender, in Alltagssituationen eingebetteter Handlung sowie durch Präsentation von Figuren, mit denen sich die Schüler identifizieren können. Moderner Sprachunterricht mit dem Schwerpunkt auf verstehendem Hören und Sprechen, was sich in der Vielzahl von Dialogtexten in den Lehrwerken manifestiert, praktiziert mit der Nutzung lehrbuchbegleitender auditiver Medien bereits Hörspielarbeit im weitesten Sinne des

---

[1] "Zur Fertigkeit des Hörverstehens im neusprachlichen Unterricht". Praxis 22 (1975), 229-237: 229. - Zu dieser Problematik siehe auch René Dirven (Hg.), Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977. - Manfred Erdmenger, "Hörverstehenstraining durch Aufgabenstufung im fortgeschrittenen Englischunterricht". Praxis 29 (1982), 347-357.

Wortes. Groene schreibt hierzu:

> Zwischen dem Einsatz von auditiven Medien im Englischunterricht und dem Hörspiel besteht nun eine direkte Verbindung. Sofern es sich nicht um kurzschrittige Sprachübungen handelt, sondern zugleich auch um Darbietung von Inhalten, muß eine der verschiedenen Formen des Hörspiels (im weiteren Sinne) verwendet werden. ... Ohne daß er sich dessen immer bewußt ist, werden dem Schüler also beim Einsatz auditiver Medien häufig Hörspiele zumindest in einfachen Formen präsentiert.[1]

Wie die Dialogstruktur von Lektionstexten die Basis für die spätere Behandlung von dramatischer Literatur allgemein liefert, so bereitet ein über Hörverstehen laufender Anfangsunterricht auf nachfolgende Hörspielarbeit im engeren Sinne vor, indem er die Schüler mit den grundlegenden makro- und mikrostrukturellen Elementen des Hörspiels bekannt macht.[2] Letzteres soll nun anhand von zwei willkürlich herausgegriffenen Lektionen aus dem ersten Band des MC verdeutlicht werden.

---

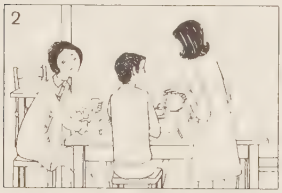
[1] Horst Groene, "Das Hörspiel im Englischunterricht". - In Hans Hunfeld, Gottfried Schröder (Hgg.), Literatur im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Materialien des Kieler Arbeitskreises Didaktik (II). Kiel: Schmidt & Klaunig o. J. (= IPTS-Schriften 8), 83-96: 87.- Die Abgrenzung von Hörspielen im weiteren und engeren Sinne wird innerhalb der vorliegenden Arbeit im Abschnitt "Der Hörspielbegriff" geliefert.

[2] Diese Elemente sollen später in einem eigenen Abschnitt über die Gattungsmerkmale des Hörspiels eingehend dargestellt werden.

Text 1

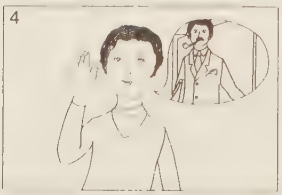
8 Tea-time

Mrs Scott: Colin! Linda! Where are you?
Colin: In the living-room, Mum.
Mrs Scott: What are you doing?
Colin: I'm reading and Linda's writing a letter.
Mrs Scott: Come here. Tea's ready.



Mrs Scott: A cup of tea, Linda?
Linda: No, thanks. A glass of milk for me, please.
Mrs Scott: Here you are.
Linda: Thanks, Mum.
Mrs Scott: Tea for you, Colin?
Colin: Yes, please.

Mrs Scott: A piece of cake, Linda?
Linda: Yes, please.
Tibby: Miaow!
Linda: Oh, look! Tibby's standing on a chair. She's looking for the milk.
Mrs Scott: Give Tibby some milk, Linda.
Linda: All right.

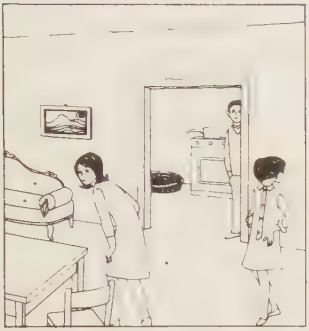


Colin: Listen! Dad's coming.
Mr Scott: Hello there! Where are you? In the living-room?
Colin: No, we're in the kitchen.

Mr Scott: I'm sorry I'm late.
Mrs Scott: Never mind. A cup of tea, Dad?
Mr Scott: Yes, please.
Mrs Scott: Where's the milk, Linda?
Linda: Oh, dear! Tibby's drinking it!

Text 2

9 Where is Tibby?



Tibby is not in her basket. She is not on the chair or under the table. She is not in the house.

Mrs Scott: Colin! Where's Tibby?
Colin: She isn't in the kitchen.
Is she in the living-room?
Mrs Scott: No, she isn't here. Look in the garden, please, Linda.
Linda: O.K., Mum ...
No, she isn't in the garden.
Mrs Scott: Oh dear! Tibby's gone!

Mrs Scott is looking for Tibby. She is telephoning Mrs White.

Mrs Scott: Hello, Mrs White.
This is Mrs Scott.
Mrs White: Oh, good morning, Mrs Scott.
Mrs Scott: Mrs White, Tibby's gone!
Mrs White: Tibby? Oh, your cat.
Mrs Scott: Yes. Is she in your garden? Please look.
Mrs White: All right ...
No, Mrs Scott, Tibby isn't in the garden.
Mrs Scott: Oh dear! Thank you, Mrs White. Good-bye.
Mrs White: Good-bye, Mrs Scott.

Colin is looking for Tibby, too. He is at Anne's house. Anne Smith is Linda's friend. Colin's friend Peter Kent is there, too.

Colin: Hello, Anne. Hi, Peter.
I'm looking for Tibby.
Peter: Who's Tibby?
Colin: She's Linda's cat.
Is she in your house, Anne?
Anne: No, Colin, she isn't. I'm sorry.
Colin: Never mind. Thanks, Anne.
'Bye, Anne. 'Bye, Peter.

The door-bell is ringing. Anne and Peter are at Colin's house. Look, they have got two cats.

Mrs Scott: Oh, hello, Anne. Hello, Peter. What's this?
Anne: Is this Linda's cat, Mrs Scott?
Mrs Scott: No, I'm sorry, Anne, it isn't.
Peter: Is this Tibby, Mrs Scott?
Mrs Scott: Oh dear! I'm sorry, Peter, it isn't. Colin, give the cats some milk, please.

Listen, the door-bell is ringing again. It is Mrs White. She has got a cat, too.

Mrs Scott: Oh dear! There's the bell again. Go to the door, please, Colin.
Colin: Good morning, Mrs White.
Mrs White: Hello, Colin. Is this your cat?
Colin: No, I'm sorry, Mrs White, it isn't Tibby. But never mind. Here's some milk for it.

Look, here is Linda. She has got a cat, too. It is Tibby!

Linda: Look, Mum. I've got Tibby!
Mrs Scott: Oh dear! Look in the kitchen, Linda.
Linda: Oh! Three cats!
Colin: No, four! Now we've got four cats. One for Mum, one for Dad, one for you and one for me. Four cats for the four Scotts.

Im Bereich der Makrostruktur fällt auf, daß Text 1 rein dialogisch aufgebaut ist, während Text 2 auch kurze narrative Passagen enthält. Die Tonaufnahme bietet zu Text 2 zunächst die narrativen Abschnitte als in sich geschlossenen Erzähltext, der alle wesentlichen Punkte des Geschehens umfaßt. Anschließend folgt die Präsentation des Textganzen, wobei den nicht dialogisierten Teilen nun die Funktion von Überleitungen zu den Dialogpassagen zukommt. Ein solches Verfahren ist als durchaus hörspielspezifisch zu bezeichnen, da sowohl Dialog als auch Erzählerkommentar zur Makrostruktur eines Hörspiels gehören können. Die Figur des Erzählers oder Kommentators stellt ein konstitutives Element des Hörspiels dar, zu deren Aufgaben es u. a. zählt, die Verbindung einzelner Handlungsabschnitte herzustellen und neue Charaktere einzuführen.[1] Auch die restlichen makrostrukturellen Eigenheiten dieser Gattung sind hier in Ansätzen vertreten: die Präsentation des Schauplatzes verbunden mit problemlosem Ortswechsel (vgl. Text 2: Wohnung der Familie Scott, bei Frau White, bei Anne Smith), Flexibilität in der Zeitgestaltung und schnelle Szenenabfolge (unmittelbar nachdem Colin Scott Anne Smith aufgesucht hat, steht diese schon vor der Haustür der Scotts, um ihnen zwei Katzen zu zeigen), eine auf sechs Sprecher begrenzte Personenzahl (die den Schülern vertraute Familie Scott, deren Freunde und Bekannte) sowie nicht verwirrendes, fiktives Handlungsgeschehen (zum einen der Nachmittagstee bei den Scotts in Text 1, zum anderen die Suche nach der Katze in Text 2).

Zu den mikrostrukturellen Elementen, mit denen in diesen wie in anderen Lektionen gearbeitet wird, gehören neben dem gesprochenen Wort vor allem Geräusche (in Text 1: Miauen der Katze, Türgeräusch, als Herr Scott nach Hause kommt; in Text 2: Wählen der Telefonnummer, als Frau Scott Frau White anruft, Türklingel, als Colin Scott Anne Smith aufsucht) sowie Pausen, z. B. als Frau White in ihren Garten schaut, um nachzusehen, ob die Katze der Scotts dort ist.

---

[1] Vgl. Groene, "Didaktische Überlegungen", 25.

Diesem unbewußten Umgang mit 'einfachsten' Hörspielen im weiteren Sinne zu Beginn der Sekundarstufe I kann gegen Ende der Sekundarstufe I die bewußte Arbeit mit 'einfachen' Hörspielen folgen, woran sich auf der Sekundarstufe II sinnvollerweise die Beschäftigung mit Hörspielen im engeren Sinne oder Originalhörspielen anschließen sollte.

Unabhängig davon, mit welchem Lehrwerk auf der Sekundarstufe I unterrichtet wird, lassen sich vielfältige Übungen einsetzen, um einseitiges Arbeiten mit einer Textsorte zu vermeiden. So können bei einem traditionellen Lehrwerk narrative Lektionstexte dramatisiert, d. h. von den Schülern in Kurzdramen oder Hörspiele umgeschrieben werden. Ebenso kann ein Kurzdrama oder Hörspiel zu einem im Unterricht behandelten Thema abgefaßt werden. Groene unterstreicht die Bedeutung solcher produktiven Übungen im Englischunterricht und gibt dafür folgende Begründung:

> Hörspielarbeit auf der Basis von Umformungen und Eigenentwürfen ist aber nicht nur der Förderung der Kreativität und Phantasie dienlich, sondern bietet auch die Möglichkeit, fast alle der für den Englischunterricht wichtigen sprachlichen Grundfertigkeiten zu schulen. In der Phase der Texterstellung wird im freien Unterrichtsgespräch das produktive Sprechen geübt, bei Umformungen auch das produktive Lesen; die abschließende Niederschrift des Skriptes fördert das produktive Schreiben. Für die Erstellung der Tonaufnahme wird sodann das reproduktive Sprechen in Ausspracheschulung und gestaltendem Lesen intensiv geübt. ... Das Abhören der Aufnahmen schließlich dient der Hörverstehensschulung, für die heute das korrekte Dekodieren von Äußerungen, die nicht von native speakers getätigt werden, ebenfalls als wichtig im Hinblick auf zukünftige Kommunikationssituationen erachtet wird.[1]

Was Groene hier im Zusammenhang mit Hörspielarbeit anführt, ist auch auf die Abfassung und anschließende Aufführung von Kurzdramen durch die Schüler übertragbar. Gleichzeitig dient eine solche produktive Unterrichtsarbeit der immanenten Wiederholung oder Reaktivierung sprachlichen Potentials. Als erste Ansätze zu Sprachreflexion kann man den Unterschied zwischen gesprochener Sprache und Schriftsprache aufzeigen, oder verschiedene Sprachebenen verdeutlichen.[2] Auch lassen sich hier bereits ei-

---

[1] Horst Groene, "Produktivität auf der Sekundarstufe I: Umformungen und Eigenentwürfe". - In Groene (Hg.), Das Hörspiel im Englischunterricht, 109-123: 110.

[2] Vgl. ib., 111.

nige literaturdidaktische Zielsetzungen verwirklichen, die oberstufenpropädeutischer Natur sind wie Bewußtmachung gattungsspezifischer Merkmale und Abgrenzung verschiedener Gattungen bzw. Textarten voneinander. Zu denken wäre dabei an die Unterschiede zwischen Prosaformen schriftlich fixierter Texte und dramatischen Realisationen von Aussageabsichten. Schon in diesem frühen Stadium der Textarbeit muß das Hörspiel, trotz vieler Parallelen zum Drama, als eigenständige dramatische Gattung behandelt werden. Ideale Voraussetzungen für die Beschäftigung mit Literatur auf der Sekundarstufe II schafft der Unterrichtende jedoch nur dann, wenn er nicht allzu spät mit dem Einsatz lehrbuchfremder Texte beginnt und bei ihrer Auswahl darauf achtet, daß sie möglichst viele gattungsspezifische Merkmale aufweisen.

2.3 Materialien für die Einführung in die Dramenanalyse auf der Sekundarstufe I

Auf den Jahrgangsstufen 9 und 10 soll, wie bereits ausgeführt, in stärkerem Maße als zuvor mit authentischen Texten und verschiedenen Textarten gearbeitet werden, damit der Schüler Grundtypen fiktionaler und nicht fiktionaler Texte kennenlernt und ansatzweise mit Methoden der Texterschließung vertraut gemacht wird. Dies soll durch die Besprechung von Sachtexten und fiktionalen Werken unterschiedlicher Gattungen erreicht werden, wobei die intensive Beschäftigung mit Kurzformen breiteren Raum einnehmen soll als die kursorische Lektüre von Langformen.[1] Für die Auswahl der Texte ist neben dem Kriterium des angemessenen sprachlichen Schwierigkeitsgrades, der inhaltlichen Eignung gemessen an "Entwicklungsstand und Interessenlage der Schüler"[2] sowie der Eignung unter kompositorischen oder formalen Aspekten[3] die Berücksichtigung bestimmter "soziokultureller Sachbereiche und Problemkreise"[4] als Auswahlprinzip maßgeblich. Die derzeit

---

[1] Vgl. Vorläufige Richtlinien, 49 f.

[2] Ib., 49.

[3] Vgl. ib.

[4] Ib.

für die gymnasiale Sekundarstufe I geltenden Richtlinien empfehlen Gebiete, die

- für die englischsprachige Welt von Bedeutung sind
- Beziehungen zur Umwelt und Wirklichkeitserfahrung des deutschen Schülers aufweisen
- in entwicklungspsychologischer Hinsicht geeignet sind und damit motivierend wirken können
- auf den in den vorangegangenen Klassen vermittelten Informationen und Wortschatzbereichen aufbauen
- einen Wortschatz vermitteln, der vielseitig verwendbar ist und hohen Kommunikationswert hat
- u. U. unter fächerübergreifenden Gesichtspunkten behandelt werden können.[1]

Die Schulbuchverlage bieten seit wenigen Jahren ein umfangreiches Spektrum von Dramen, Kurzdramen (beides zunehmend inklusive Tonaufnahme) und Hörspielen für den Unterricht auf der Sekundarstufe I an. Es handelt sich hierbei um Texte, die nach sprachlichem Schwierigkeitsgrad sowie Textumfang gestaffelt sind und deren Themenbereiche unterschiedliche Altersgruppen ansprechen. Über dieses sich ständig sowohl erweiternde als auch verändernde Angebot muß sich der interessierte Lehrer stets aufs neue informieren, denn während einige Verlage ihr einmal aufgestelltes Lektüreprogramm lediglich erweitern, reagieren andere auf die Nachfrage ihrer Kunden, indem sie wenig gekaufte Texte nicht mehr anbieten. Auf diese Art und Weise reduziert sich das Angebot nicht selten um äußerst brauchbare Materialien. Aus vorgenannten Gründen verzichtet die Verfasserin auf eine umfassende Übersicht über die zur Zeit erhältlichen Unterrichtsmaterialien zum Thema Dramenanalyse und Hörspielarbeit. Statt dessen sei hiermit auf die jeweils gültigen Verlagsverzeichnisse verwiesen.[2] Ferner wird im folgenden an zwei konkreten Beispielen gezeigt, wie in Anbindung an die Lehrbucharbeit und im Sinne der Richtlinien oberstufengemäße Interpretationsverfahren bei Kurzdrama und Hörspiel gegen Ende der Sekundarstufe I angebahnt werden können.

Ausgehend vom landeskundlichen Thema 'Trade Unions in Britain', in dessen Problematik der dritte Band des Lehrbuchs MC mit der

---

[1] Ib.

[2] Für Hörspieltexte mit und ohne Aufnahme bis einschließlich 1979 siehe Horst Groene, "Materialien zur Hörspielarbeit". - In Groene (Hg.), Das Hörspiel im Englischunterricht, 99-108.

Lektion Dustmen on Strike[1] einführt, soll im Anschluß an die Erarbeitung der historischen und aktuellen Aspekte dieses Themengebietes die Beschäftigung mit der literarischen Umsetzung der Sachproblematik am Beispiel von Richard Musmans To Strike or not to Strike[2] folgen. Die Lektionseinheit behandelt die angesprochene Thematik anhand von Bildimpulsen, einem knappen Dialog - Familie Turner unterhält sich am Frühstückstisch darüber, daß der Müll nicht abgeholt wurde - sowie einem narrativen Teil (Sachtext im Stil einer Zeitungsmeldung). Obwohl es sich um kurze Texte handelt, werden relativ viele Einzelinformationen über die sich zuspitzende Situation gegeben: Neben den geschilderten Unannehmlichkeiten, Gefahren und anderen Begleitumständen, die eine solche Situation mit sich bringt, werden auch die Beweggründe der Streikenden angesprochen. Nachdem der situative Rahmen schon mit Hilfe der Überschrift abgesteckt wurde, wecken fotografische Abbildungen von entsprechenden Straßenszenen das Schülerinteresse und geben somit den motivierenden Sprechanreiz. Sprechanlässe bieten dann die Texte, die eine den Schülern aus ihrer Umwelt bekannte Thematik aufgreifen.

Aufgrund der Tatsache, daß in kaum einem anderen Land Europas das öffentliche Leben in einem derart hohen Maße durch Gewerkschaften bestimmt wird wie in Großbritannien, bietet es sich an, eine so wichtige landeskundliche Thematik wie die des britischen Gewerkschaftssystems zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal im Unterricht aufzugreifen. Gegen Ende der Sekundarstufe I böte sich die Behandlung dieses Gebietes anhand von Sachtexten und fiktionalem Text vor allem wegen des gewöhnlich großen Interesses von Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 10 an politischen und sozialen Fragen an. Informationen zum Themenkomplex 'Trade Unions in Britain' bieten landeskundlich orientierte Lesebücher,[3] die umfassend über die Eigenheiten des bri-

---

[1] In Beile u. a. (Hgg.), MC Gym 3. Stuttgart: Klett 1976, 54; in geringfügig veränderter Form auch in Rosemary Hellyer-Jones u. a. (Hgg.), Learning English Compact Course 2. Stuttgart: Klett 1980, 68. Titel hier: Dustmen Still on Strike.

[2] London: Longman 1976 (nicht mehr erhältlich).

[3] Siehe etwa Derek L. Howard, British Life and Institutions. Stuttgart: Klett ^{2}1981, 85 ff.

tischen Gewerkschaftssystems informieren, wozu - um zwei Beispiele zu nennen - die 'closed shop rule' und das 'craft principle' gehören. Ersteres besagt, daß in vielen Betrieben nur Gewerkschaftsangehörige arbeiten dürfen, was die ungewöhnlich hohe Zahl gewerkschaftlich organisierter Arbeiter erklärt. Das Berufsprinzip, craft principle genannt, erinnert an das vorindustrielle System der Zünfte, wonach es unterschiedliche Gewerkschaften für unterschiedliche Berufe gibt. Dies erklärt die Zahl von annähernd 500 Einzelgewerkschaften in Großbritannien.

Nach einer mittels verschiedener Sachtexte erzielten Horizonterweiterung der Lerngruppe empfiehlt es sich, als weiteren Schritt die literarische Umsetzung dieser Sachproblematik zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Eine solche Vorgehensweise entspräche zwei wichtigen curricularen Prinzipien: Zum einen wäre durch Wiederaufgreifen des Themas in Anbindung an den zuvor durchgenommenen Lehrbuchstoff der Forderung nachgekommen, schon behandelte Sachbereiche wieder aufzunehmen und zusätzliches, der Altersstufe angemessenes Wortmaterial einzuführen,[1] zum anderen wäre die Beschäftigung mit einer soziokulturell bedeutsamen Thematik anhand von Sachtexten und einem fiktionalen Text dazu geeignet, die Schüler an die Arbeit mit verschiedenen Textsorten heranzuführen und mit einer literarischen Gattung bekannt zu machen.[2]

Richard Musmans To Strike or not to Strike kann als Kurzdrama gelesen oder, da der Verlag eine Tonaufnahme veröffentlichte, als Hörspiel behandelt werden. In beiden Fällen wäre neben der Anknüpfung an bereits erworbene Kenntnisse eine nicht zu unterschätzende oberstufenpropädeutische Funktion gegeben: Methoden und Techniken der Textinterpretation könnten geübt und Anfänge eines Interpretationsvokabulars erarbeitet werden. Ferner schaffte beides gute Voraussetzungen für die Analyse dramatischer Literatur auf der Sekundarstufe II. Bei einer Entscheidung zugunsten der Form des Hörspiels käme hinzu, daß die Unterbrechung der Lehrbucharbeit sich speziell aufgrund des Medieneinsatzes als überaus motivierend erweisen würde und eine

---

[1] Vgl. Vorläufige Richtlinien, 43.

[2] Vgl. ib., 49. - Ein weiteres Beispiel für einen fiktionalen Text zum Thema "Streik" ist Yolanda Caseys Fernsehspiel Strike. In David Self (Hg.), Studio Scripts: Working. London: Hutchinson 1980, 79-101.

vertiefte Hörverstehensschulung erreicht werden könnte. Letzteres ist von großer Bedeutung, denn obgleich die Schulung dieser Fertigkeit durch die Präsentation vieler Lektionstexte über Tonträger praktiziert worden sein mag, so handelte es sich dabei doch um vergleichsweise reduzierte Anforderungen, was die Variation der Sprecherstimmen, den Textumfang und die Komplexität des Handlungsrahmens betrifft. Die Richtlinien hingegen wollen die Schüler gegen Ende der Sekundarstufe I in der Lage sehen, Hörtexte zu verstehen, die länger sind als Lektionseinheiten und sprachlich oberhalb des Lehrbuchniveaus liegen, u. U. sogar dialektal gekennzeichnet sind.[1] All dieses trifft auf To Strike or not to Strike zu, das im schottischen Arbeitermilieu spielt. Der Präsentation des Textes als Hörspiel müßte daher eine Minisequenz zur Herausarbeitung der wesentlichen Charakteristika der schottischen Aussprache voraufgehen. Gegen die Behandlung des Stückes als Hörspiel spricht jedoch, daß es als solches zu wenig gattungsspezifische Züge trägt. In Hinblick auf eine Abgrenzung eng verwandter Gattungen wie Hörspiel und Kurzdrama erscheint es sinnvoller, Musmans Stück als Kurzdrama, und als solches ist es konzipiert, zu behandeln, was nicht bedeutet, daß auf die Darbietung der Hörfassung im Anschluß an die Besprechung des Textes verzichtet werden muß. Auf diesem Wege käme abschließend die dialektale Einfärbung der Sprache als lohnender neuer Aspekt zum Tragen.

Das Hauptthema des Kurzdramas sind die Einstellungen der Mitglieder einer schottischen Arbeiterfamilie zu einem bevorstehenden Streik in ihrer Fabrik und der daraus erwachsende Konflikt in ihrem Zusammenleben.

Die ältere Generation wird durch Mr. und Mrs. Fraser vertreten, deren Wohnzimmer Ort der Handlung ist. Mr. Fraser, Vorarbeiter in der Fabrik, ist, bedingt durch seine Erfahrungen in den zwanziger und dreißiger Jahren, seiner Gewerkschaft eng verbunden, auch wenn er nicht immer mit allen ihren Maßnahmen übereinstimmt.

Im selben Haus lebt Mary, die Tochter der Frasers, mit ihrem Mann Reggie Duncan und Sohn Peter. Reggie ist gegen den Streik

---

[1] Vgl. ib., 39.

eingestellt und versucht vergeblich, ihn durch eine geheime Abstimmung zu verhindern. Er hat vieles an der Gewerkschaft auszusetzen und steht mit seinem Leistungsdenken eher auf der Seite der Arbeitgeber.

Reggies Bruder Hamish vertritt eine dritte Position. Ihm geht es weder um die Gewerkschaft noch um die Arbeitgeber, als vielmehr um die Arbeiter und seine eigene Stellung bei ihnen. Als er Reggie vor den Mitschülern von Reggies Sohn Peter einen Feigling nennt, liefert er den letzteren dem Gespött der Kinder aus. In der Schule erträgt Peter den Spott seiner Klassenkameraden nicht länger, läuft auf die Straße, wird von einem Bus erfaßt und tödlich verletzt.

Das Kurzdrama zeigt somit einen zentralen Konflikt im Leben der Familie Fraser, der sehr bald nach Beginn des Stückes angesprochen wird: der Streik und die diesbezüglich unterschiedlichen Einstellungen der männlichen Familienmitglieder.[1] So offenbart Mr. Fraser in der ersten Szene seine unerschütterliche Treue zur Gewerkschaft[2] und lehnt die von Reggie geplante Geheimabstimmung ab, weil sie gewerkschaftsunüblich ist.[3] Reggie zeigt sich als recht zwiespältiger Charakter. Auf der einen Seite erscheint er als fest entschlossener, unerschrockener und beharrlich sein Ziel verfolgender Vernunftmensch, auf der anderen Seite entsteht der Eindruck, daß er weniger aus ideellen, als vielmehr aus materiellen Motiven handelt. Ihm wird vorgeworfen, "the bosses' darling"[4] zu sein, der nur als Streikbrecher auftritt, um auf der Leiter des beruflichen Erfolgs schneller als bisher vorwärtszukommen. Hamish schließlich wird als brutaler und aggressiver 'Anführer der Massen' dargestellt, der nicht davor zurückschreckt, für das Erreichen seiner Ziele Gewalt einzusetzen und selbst seinem Bruder Rache androht.[5] Aus diesem Zusammenprall konträrer Haltungen entsteht eine Krisen- bzw. Grenz-

---

[1] Vgl. To Strike or not to Strike, 5 ff.

[2] Vgl. ib., 5.

[3] Vgl. ib., 8.

[4] Ib., 7.

[5] Vgl. ib., 5, 6 und 11.

situation, die gattungsgemäß "mit einem Minimum an Exposition vorbereitet und mit einem Maximum an Intensität dargeboten wird "[1] Die Charaktere - ihre Anzahl ist auf sieben begrenzt -, deren Verhalten in dieser für sie wichtigen Situation im Mittelpunkt des Kurzdramas steht, sind auf ihre typischen Eigenheiten reduziert. Die drei männlichen Hauptfiguren repräsentieren drei verschiedene Denkweisen und machen im Verlauf des Stückes keine Entwicklung durch. Es handelt sich folglich um sogenannte flat characters, um Typen. Die Szenenanweisungen sind sehr knapp. Ihnen ist zu entnehmen, daß sich die Handlung über einen Zeitraum von fünf Tagen erstreckt und daß der Ort des Geschehens in allen vier Szenen das Wohnzimmer der Familie Fraser ist. Die Vermeidung eines Schauplatzwechsels zählt neben den vorgenannten Merkmalen ebenfalls zu den Charakteristika der Gattung Kurzdrama,[2] die sich somit auf ideale Weise durch die Behandlung von To Strike or not to Strike vorstellen läßt.

Als Beispiel für die Beschäftigung mit einem Hörspiel auf der Sekundarstufe I soll Nigel Whittakers The Drunken Driver dienen, das aus einer Reihe von Hörspielen stammt, die der Klett Verlag für die Unterrichtsarbeit auf dieser Stufe anbietet.[3] Der gewählte Text zeichnet sich durch spannende Handlung, interes-

---

[1] Heinz Kosok, "Das moderne englische Kurzdrama". NM 23 (1970), 131-141: 132.

[2] Die Gattungsmerkmale des Kurzdramas werden später in einem eigenen Abschnitt ausführlich dargestellt.

[3] Die Hörspiele dieser Reihe sind in den folgenden Bänden erfaßt:
Für die Klasse 6-7: Tessa Hearn, A Real Turner and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1982. - Tessa Hearn, The Toy Gun and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1982.
Für die Klasse 8-10: Ann Farquhar-Smith, The Train and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1980. - Milton Velder, Edwin Cohen, Elaine Fisher Mazzarelli, Mrs. Dent Has Spoken. Eight American Radio Plays with Open Endings. Stuttgart: Klett 1979. - Paul Groves, Nigel Grimshaw, The Chair and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1979. - Raymond Escoffey, Discord at the Disco and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1983.
Für die Klasse 9-11: Willy Russell, Eric Paice, Break-in, Break-out. Two Radio Plays. Stuttgart: Klett 1980. - Nigel Whittaker, The Drunken Driver and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1979.

sante Figuren sowie die Thematisierung einer stets aktuellen Problematik aus. Zudem bietet sich die Besprechung von The Drunken Driver für die Erarbeitung eines Wortfeldes 'Gerichtsbarkeit' an.

Alle Lektürehefte enthalten zu jedem Hörspiel eine Einführung in die Handlung, eine Auflistung der Figuren, teils ein-, teils zweisprachige Worterklärungen sowie Übungsangebote verschiedenster Art: 'multiple choice tests', Lückentexte, Zuordnen von Zitaten oder Umarbeiten des Hörspiels in einen narrativen Text. Im Lektüreband zu The Drunken Driver ist neben den oben aufgeführten mehr oder weniger brauchbaren Begleitmaterialien[1] ein Zeitungsartikel mit dem Titel Boy Traps School Driver abgedruckt. Anhand dieses Sachtextes lassen sich im Anschluß an die Arbeit mit dem Hörspiel die beiden Textsorten (fiktional und nicht fiktional) sehr gut voneinander abgrenzen. Alle Hörspiele dieser Reihe behandeln Themenkreise, die Schüler von Klasse 6 bis 11 ansprechen, d. h. die Texte sind in entwicklungspsychologischer Hinsicht für diese Adressatengruppe geeignet, weil die dargestellten Probleme eine deutliche Beziehung zur Wirklichkeitserfahrung der Lerner aufweisen. Sprachlich sind die Hörspiele ebenfalls auf das unterschiedliche Leistungsvermögen von Schülern unterschiedlicher Klassenstufen zugeschnitten. Soziokulturelle Aspekte finden sich in fast allen Hörspielen, obgleich Themengebiete von allgemeiner Bedeutung im Vordergrund stehen.

Wie der Titel bereits aussagt, handelt es sich in The Drunken Driver um das Problem der Trunkenheit am Steuer. Gerald Corley ist Busfahrer. Jeden Tag fährt er Kinder morgens zur Schule und nachmittags wieder nach Hause. Eines nachmittags verspätet sich Corley um zehn Minuten und fährt dann so unvorsichtig, daß der Schüler Frank Little merkt, daß der Fahrer betrunken ist. Frank

---

[1] Eine unkritische Übernahme der auch auf den Cassetten zu findenden Einführungen zum eigentlichen Hörspielgeschehen und der ausgearbeiteten Übungen ist nicht zu empfehlen. Zum einen wird das Hörerlebnis durch die Vorwegnahme wesentlicher inhaltlicher Bestandteile des Hörspiels geschmälert, zum anderen ist nicht in jedem Fall die saubere Trennung von Überprüfung des Global- und Detailverständnisses gewahrt.

verläßt als erster den Schulbus und berichtet zu Hause von dem Vorfall. Angesichts der Tatsache, daß sich noch 30 Kinder im Bus befinden, benachrichtigt Franks Mutter unverzüglich die Polizei. Eine Streife hält Corley an und bringt ihn nach positivem Ergebnis eines Alkoholtests zur Wache. Vor Gericht erzählt der Angeklagte, wie es zu dem Vorfall kam: Es war Corleys freier Nachmittag, und er hatte schon einige Glas Bier in seiner Stammkneipe getrunken, als er erfuhr, daß sein Ersatzfahrer wegen eines Unfalls ausfallen würde.

Der Richter verurteilt Corley schließlich zu einer Geldbuße von £30 und Führerscheinentzug für ein Jahr, womit ihm seine Existenzgrundlage genommen ist.

Das Hörspiel, das eine Gesamtlaufzeit von ca 13 Minuten hat, gliedert sich in 12 Szenen:

- at a bus stop,
- in the bus,
- at Frank's home,
- at the police station,
- in the police car,
- near the bus,
- at the Littles' home,
- at the Magistrate's Court,
- in the pub,
- back in the court room,
- later, still in the court room,
- Gerald and Frank's father on their way out.

Der Präsentation des Textganzen in Hörabschnitten, die je nach Leistungsstand der Lerngruppe klein- oder großschrittig gesetzt werden, schließt sich jeweils die Überprüfung des Globalverständnisses an. Zur Überführung des Globalverstehens in Detailverstehen und zum Zwecke der nachfolgenden Textanalyse wird den Schülern der Text an die Hand gegeben. Das stille begleitende Lesen bei nochmaligem Anhören der Tonaufnahme sollte durch einen vorher erteilten Arbeitsauftrag gesteuert sein. Eine ausschließlich über Hörverstehen laufende Textanalyse ist nicht möglich, da die Schüler lernen sollen, ihre Aussagen anhand von Textstellen zu belegen. Trotzdem bleibt die Realisation des Textes

als Hörspiel ständiger Bezugspunkt des Unterrichtsgespräches, so daß die literarische Kompetenz der Schüler hinsichtlich der Gattung Hörspiel erweitert bzw. vertieft wird.

In The Drunken Driver fallen die häufigen Ortswechsel sowie der Zeitsprung zurück in die Vergangenheit, als Corley, vor dem Richter stehend, sich an seinen Aufenthalt im pub erinnert, auf. Diese große Flexibilität in der Raum- und Zeitgestaltung, die hier voll zur Geltung kommt, zählt zu den wichtigsten Merkmalen des Hörspiels. Die einzelnen Szenen folgen schnell aufeinander, d. h. es liegt in der Regel ein Übergang durch Schnitt vor. Die Schauplätze der verschiedenen Sequenzen werden durch Geräusche oder durch die am Geschehen beteiligten Personen verdeutlicht. Nur an einer Stelle taucht im Hörspiel eine, den Schauplatz (Franks Zuhause) mitteilende Erzählerfigur auf. Gemeint ist die Stelle, wo Chief Inspector Shelton sich bei der Familie Little für ihr verantwortungsbewußtes Verhalten bedankt.[1] Wo die Handlung der Textvorlage nicht mit Hilfe akustischer Mittel gegliedert werden kann, übernehmen spärliche Szenenanweisungen diese Funktion. In der Hörspielfassung jedoch reichen Geräusche und gesprochene Sprache aus, um das Geschehen im Kopf des Zuhörers ablaufen zu lassen. Mit Rücksicht auf die Tatsache, daß die Rezipienten dieses Hörspiels Schüler der Sekundarstufe I sind, wurde die Anzahl der Sprecher pro Szene auf durchschnittlich zwei bis drei reduziert, um die Gefahr der Verwirrung auszuschließen.

Im folgenden soll anhand eines Schemas gezeigt werden, welche Gattungsunterschiede zwischen Kurzdrama und Hörspiel bereits auf der Sekundarstufe I durch die Behandlung der genannten Texte herausgearbeitet werden können. Anschließend erfolgt in einem weiteren Schema die ebenfalls zu leistende Gegenüberstellung von diesen dialogischen Textgattungen und narrativen Textarten wie Kurzgeschichte oder Zeitungsartikel.

---

[1] Vgl. The Drunken Driver, 36.

short play

- oral plus visual presentation
  (acoustic effects plus equipment of the stage / stage directions)
- unity of time and place
- absence of subplots:
  concentration on (critical) situation rather than on plot
- very short exposition: the attention of the audience is immediately drawn to the important situation
- small number of characters
- no narrator: information through the persons speaking and equipment of the stage

radio play

- oral presentation
  (background noise; sound effects etc.)
- quick shifts in time and place possible
- absence of subplots:
  concentration on one line of events
- very short exposition: the introduction tries to immediately involve the listener and to attract his attention
- small number of characters
- use of narrator possible but not always necessary

newspaper article	story	radio play	short play/stage play
non-fiction	fiction	fiction	fiction
written product	written product	oral presentation	oral plus visual presentation
information: narrative parts (report), direct speech (quotations from interviews)	information: mostly narrative parts, characters speaking	information: dialogues/monologues, narrator speaking, sound effects, music and silence	information: dialogues/monologues, acoustic elements, equipment of the stage (narrator only in the case of epic drama
past tense	past tense	present tense	present tense

2.4 Zusammenfassung

In Anknüpfung an erste Hörverstehensschulung durch Lektionstexte, die über Tonträger präsentiert werden, dient Hörspielarbeit - gemäß der weiten Begriffsfassung - auf der Sekundarstufe I der gezielten Ausbildung dieser Fertigkeit.

Wie es die Schüler von ihrem modernen Lehrwerk her kennen, handelt es sich bei solchen Hörspielen um Werke, die in gesprochener Gegenwartssprache abgefaßt sind, wobei umgangssprachliche regionale und soziale Register verstärkt auftreten.[1] Zwar können lehrbuchfremde Hörverstehensübungen anderer Art, etwa das Hören von englischen Rundfunknachrichten,[2] ebenfalls zur intensiven Übung von Global- und Detailverstehen bei mündlich durch native speakers vermittelten Texten herangezogen werden, es geht jedoch beim Einsatz von Hörspielen nicht nur um eine anspruchsvollere Form der Hörverstehensübung, sondern bereits auf der Sekundarstufe I um das Kennenlernen einer speziellen literarischen Gattung. Die oberstufenpropädeutische Erarbeitung inhaltlicher wie formaler Aspekte des jeweiligen Hörspiels unter Hinzunahme der Textvorlage steht dabei im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Zum einen wird die Schrittigkeit oberstufengemäßen Vorgehens wie Herausschälen relevanter Textdetails, anschließende Bündelung der Einzelbeobachtungen zu Charakterisierungspunkten oder das Belegen von Analyseaussagen durch Zitate eingeübt, zum anderen ein Basiswissen um die Strukturzüge einer bestimmten literarischen Gattung vermittelt.[3] Neben dem oben dargestellten Übergang von fachdidaktisch begründeter Vorgehensweise bei der Lehrbucharbeit, d. h. dem Einsatz auditiver Begleitmedien zu den Lektionstexten hin zur Besprechung eines fiktionalen Ganztextes als 'Auditüre' mit festem Platz im Gattungsgefüge, sollen weitere zwei Gesichtspunkte

---

[1] Vgl. Manfred Erdmenger, "Das Hörspiel - ein vernachlässigtes Kapitel der englischen Literaturgeschichte?" DNS 22 (1973), 405-409: 409.

[2] Siehe Horst Groene, "Landeskundliche Information und Hörverstehensschulung durch englischsprachige Nachrichten". DNS 82 (1983), 217-226.

[3] Vgl. Horst Groene, "Didaktische Überlegungen", 20.

zur Hörspielarbeit nicht unerwähnt bleiben: die Motivationskraft einer mit Medieneinsatz verbundenen Lehrbuchunterbrechung sowie einige mediendidaktische Überlegungen, auf die Horst Groene in verschiedenen Publikationen hinweist.[1] Danach fördert die Behandlung von Hörspielen die Mündigkeit des Schülers im Umgang mit den Massenmedien und leistet durch die Forderung des konzentrierten Anhörens eines Stückes einen wichtigen Beitrag zur Hörerziehung, die der Reizüberflutung durch die Massenmedien entgegenwirkt.

Zusammenfassend läßt sich mit Recht sagen, daß das Hörspiel für alle Klassenstufen der Sekundarstufe I ein interessanter und lohnender Unterrichtsgegenstand ist, denn er kann "direkt mit der Behandlung von Lehrbuchtexten verbunden oder als enrichment verwendet werden, in der 9. und 10. Klasse auch als Teil des Lektüreangebots."[2]

Wie beim Hörspiel, so können auch mit der Besprechung von Kurzdramen sprachliche, landeskundliche und literarische Absichten verfolgt werden. Der besondere didaktische Wert der Arbeit mit Kurzdramen aber liegt in der Kürze der Gattung begründet. Die intensive Lektüre eines Kurztextes ist speziell für Schüler der Sekundarstufe I wegen der Überschaubarkeit des Textganzen einfacher zu bewältigen als die kursorische Lektüre einer literarischen Langform und von daher motivierender. Der Lehrer hat zudem die Möglichkeit, statt eines umfangreichen Textes wie dem eines Mehrakters oder Romans auf Klassenstufe 9 oder 10 mehrere Kurzdramen zu lesen.[3] Während die Behandlung eines literarischen Originalhörspiels auf dieser Stufe aufgrund des sprachlichen Schwierigkeitsgrades ausgeschlossen ist, muß bezüglich des Kurzdramas nicht notwendigerweise auf literarische, d. h. authentische Werke verzichtet werden.

---

[1] Siehe u. a. "Produktivität auf der Sekundarstufe I" und "Das Hörspiel im Englischunterricht".

[2] Horst Groene, "Das Hörspiel im Fremdsprachenunterricht". FU 13 (1979), Heft 49, 2-15: 11.

[3] Vgl. Vorläufige Richtlinien, 50. Dort sind Priestleys An Inspector Calls, Millers All My Sons, O'Neills Beyond the Horizon und Orwells Animal Farm als Vorschläge für die Behandlung literarischer Langformen angegeben.

3. ECKDATEN FÜR DIE DRAMENBEHANDLUNG AUF DER SEKUNDARSTUFE II

3.1 Forderungen der bundesdeutschen Richtlinien für den englischen Literaturunterricht

Das zentrale Lernziel des Englischunterrichts auf der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen ist laut Richtlinien "die Fähigkeit zur Textrezeption und Textproduktion",[1] das in den drei Lernbereichen "Sprachbeherrschung", "Wissen" und "Methodenbeherrschung" realisiert werden soll.[2] Der erste Lernbereich besagt, daß die Schüler dazu befähigt werden sollen,

> ... authentische englischsprachige Texte unterschiedlicher Art (...) lesend zu verstehen; englischsprachige Rundfunk- und Fernsehsendungen sowie Vorträge hörend zu verstehen; an Gesprächen mit Sprechern, die Englisch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache benutzen, teilzunehmen; sich in englischer Sprache zu gelesenen oder gehörten englischsprachigen Texten in situationsgerechter, zusammenhängender und differenzierter Form zu äußern.[3]

Analog zur Lernzielformulierung für den Bereich des Leseverstehens bei fiktionalen und nicht fiktionalen Texten, "auch längere Texte ohne ständigen Gebrauch von Hilfsmitteln in den wesentlichen Aussagen zu erfassen",[4] wird für den Bereich des Hörverstehens u. a. gefordert, "gesprochene nicht-fiktionale und fiktionale Texte (z. B. interview, news; radio play, short story) in den wesentlichen Aussagen zu erfassen".[5] Dieser erste Hinweis auf Hörspielarbeit bezieht sich jedoch nur auf die Gattung als geeignetes 'Material' zur Schulung des Hörverstehens. Auf die Möglichkeit, fiktionale und nicht fiktionale Hörtexte im Sinne einer gleichwertigen Behandlung beider Textarten in die Unterrichtsarbeit einzubeziehen, wird an anderer Stelle ausdrücklich

---

[1] Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Englisch. Köln: Greven 1981, 28.

[2] Vgl. ib., 28 ff.

[3] Ib., 29.

[4] Ib., 30.

[5] Ib.

hingewiesen.[1] Obligatorisch ist, wie in den meisten Bundesländern, die Lektüre eines Werkes von Shakespeare sowie eines modernen Dramas. Daneben wird die Beschäftigung mit Kurzgeschichten verschiedener Autoren, das Lesen mehrerer, nicht ausschließlich moderner Gedichte und die Behandlung eines Romans gefordert.[2] Bei der Auswahl von Lerninhalten müssen folgende sechs soziokulturelle Bereiche berücksichtigt werden: "staatliche Institutionen in Großbritannien und den USA", "politische Parteien, gesellschaftliche Institutionen und Verbände", "soziale Klassen/Schichten/Minoritäten", "Erziehungswesen", "Wirtschaft und Technologie", "Medien".[3] Literarische Langformen sollen im Leistungskurs häufiger vertreten sein als im Grundkurs,[4] ansonsten fällt den Fachkonferenzen an den Schulen die Aufgabe zu, die Gattungen short story, poem, novel und drama auf die Kurshalbjahre zu verteilen.[5] Konkrete Textvorschläge für die Bereiche Lyrik, Epik und Drama sollen schließlich verdeutlichen, welche Werke "für die Realisierung der in den Richtlinien gesetzten Lernziele geeignet erscheinen."[6] Diese Liste enthält nur wenige Kurzdramen und und als einziges Hörspiel Dylan Thomas' preisgekröntes Under Milk Wood.

Der Curriculare Lehrplan Bayerns setzt als literarische Lernziele für den Leistungskurs die Textrezeption in extensiver und intensiver Lektüre,[7] die Fähigkeit, den Einfluß verschiedener Interpretationsverfahren auf das Ergebnis der Interpretation festzustellen[8] und die "Kenntnis bestimmter literarischer Texte verschiedener Epochen und Gattungen".[9] Als Unterrichtsstoff ist verpflichtend: ein Drama von Shakespeare, ein modernes eng-

---

[1] Vgl. ib., 56.

[2] Vgl. ib., 57.

[3] Ib., 56.

[4] Vgl. ib., 96.

[5] Vgl. ib., 98.

[6] Ib., 74.

[7] Vgl. Curricularer Lehrplan für Englisch in der Kollegstufe. - In Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Nr. 9 vom 22.5.1975. München, 1975, 933-1019: 961 ff.

[8] Vgl. ib., 966.

[9] Ib., 967.

lisches oder amerikanisches Drama, ein moderner englischer oder amerikanischer Roman, einige englische und amerikanische Kurzgeschichten sowie englische oder amerikanische Gedichte.[1] Während das Hörspiel für die Jahrgangsstufe 11 zum Zwecke der Hörverstehensschulung empfohlen wird,[2] spielt es, ähnlich wie das Kurzdrama, für den Literaturunterricht im Leistungskurs eine untergeordnete Rolle. Beide Gattungen aber sind sowohl aufgrund der genannten Lernziele als auch durch die ihnen zugeordneten Lerninhalte "Aspekte und Begriffe der Textanalyse"[3] als relevante Unterrichtsgegenstände ausgewiesen, sollen doch zur Verwirklichung der Lernziele "literarische Texte verschiedener Epochen und Gattungen"[4] herangezogen und textanalytische Aspekte bzw. Begriffe vermittelt werden wie Darstellungshaltung, Intentionalität, Thematik, Figuren, sprachliche Form, Stilelemente, Struktur, Handlung, Gattungstypen und deren Unterformen, intendierter Leser/Zuhörer/Zuschauer oder rezipierender Leser/Zuhörer/Zuschauer.[5] Konkrete Textvorschläge werden dazu nicht gemacht.

Die literarischen Richtziele für die Grundkurshalbjahre staffeln sich von der "Fähigkeit, an der Erschließung sprachlich einfacher, inhaltlich leicht überschaubarer literarischer und expositorischer Texte - vorzugsweise aus dem 20. Jahrhundert - teilzunehmen"[6] über die Fähigkeit der Teilnahme an der Erschließung sprachlich einfacher, aber inhaltlich nicht ohne weiteres durchschaubarer fiktionaler und nicht fiktionaler Texte dieses Jahrhunderts[7] bis hin zur Fähigkeit, sich an der Erschließung vorgenannter Texte "zu beteiligen".[8] Ein weiterer Bestandteil

---

[1] Vgl. ib.

[2] Vgl. Curricularer Lehrplan für Englisch als 1. und 2. Fremdsprache für die 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. - In Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 7 vom 16.6.1983. München, 1983, 117-135: 120 f.

[3] Curricularer Lehrplan für Englisch in der Kollegstufe, 961.

[4] Ib.

[5] Vgl. ib., ff.

[6] Ib., 988.

[7] Vgl. ib., 1004.

[8] Ib., 1017.

der angeführten Richtziele ist jeweils die Fähigkeit, "die Texte in ihrer Thematik, Konstitution, Intention und Wirkung im wesentlichen zu erfassen."[1] Als Lerninhalte werden kurze Textformen wie one-act play, short story oder essay empfohlen, die ergänzt werden können durch "ausgewählte Textstellen aus Werken, deren Gesamtlektüre nicht vorgenommen wird, die jedoch im Hinblick auf das Lernziel ergiebig sind".[2]

Ebenfalls sehr allgemein gehalten sind die Angaben zur Literaturbehandlung in den Kursstruktur-Plänen Hessens, wo die Lernziele der gymnasialen Oberstufe für das Fach Englisch nach "sprachlich-kommunikativen Gesichtspunkten"[3] und "thematischen Gesichtspunkten"[4] aufgegliedert werden. Die vom Schüler als Kommunikationsteilnehmer zu erwerbenden Qualifikationen lassen sich in die Kategorien "Erfassen der faktischen Information", "Informieren", "Interpretieren", "Extrapolieren" sowie "Werten und Argumentieren"[5] zusammenfassen. Auf die Erstellung eines Themenkataloges mit Verbindlichkeitscharakter wurde bewußt verzichtet.[6] "Aus praktischen Überlegungen"[7] jedoch sollen Kursthemen aus folgenden drei Bereichen gewählt werden:

1. Die vom Jugendlichen unmittelbar erfahrbare Welt (Familie, Schule, Peer Group)
2. Individuen und Gruppen in ihrem Bedingungs- und Aktionsfeld
3. Die fremde Gesellschaft, ihre Geschichte und Kultur - spezifische Probleme unter Berücksichtigung historischer Perspektiven.[8]

Als wesentliches Kriterium für die Auswahl von Texten soll daher die Frage gelten, "welche Informationen und Einsichten an

---

[1] Ib., 988, 1005, 1007.

[2] Ib., 1004 f.

[3] Hessischer Kultusminister (Hg.), Kursstruktur-Pläne Gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld I, 2. Neue Sprachen. Verbindliche Erprobung ab 1.8.1981. Wiesbaden, 1981, 2.

[4] Ib., 6.

[5] Ib., 2.

[6] Vgl. ib., 6.

[7] Ib., 7.

[8] Ib.

ihnen zu einem Kursthema gewonnen werden können."[1]

Neben der Schulung der rezeptiven Fähigkeiten und der Erweiterung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, geht es in Schleswig-Holstein auf der gymnasialen Oberstufe "verstärkt um die Analyse und eigene Erarbeitung schriftlicher Äußerungsformen."[2] Als relevante Themen werden die "für das Englische charakteristischen"[3] fiktionalen und nicht fiktionalen Textgebiete wie short story, drama oder newspapers, die "Darbietung themenorientierter, textformunabhängiger Kenntnisse und Erkenntnisse",[4] die vertiefende Arbeit hinsichtlich "Wortschatz, Syntax und Sprachbetrachtung, Sprachvergleich, Stilbetrachtung"[5] und die "zu vermittelnden Fertigkeiten (z. B. text analysis, text production, debate, note-taking)"[6] angegeben. Obligatorisch ist die Behandlung von Kurzprosa, Lyrik, essayistischer Literatur und der Gattung Roman sowie die Lektüre eines Shakespeare-Dramas und eines modernen Dramas.[7]

Der Lehrplan Baden-Württembergs sieht für die Klassenstufe 11 die Bewußtmachung verschiedener elementarer Interpretationsmethoden anhand von literarischen Kurzformen oder einem leichteren modernen Drama bzw. Roman vor.[8] Auf den Stufen 12 und 13 des Grundkurses sollen sachkundliche Texte häufiger eingesetzt werden als literarische, bei der Literaturbetrachtung wiederum britische und amerikanische Texte des 20. Jahrhunderts im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, insbesondere erzählende Prosa und Drama.[9] Eine umfangreichere Literaturbehandlung ist dem

---

[1] Ib.

[2] Das Kultusministerium Schleswig-Holstein (Hg.), Lehrplan-Gymnasium - Englisch Oberstufe (revidierte Fassung). 1982, 1.

[3] Ib., 10.

[4] Ib.

[5] Ib.

[6] Ib.

[7] Vgl. ib., 13.

[8] Vgl. Lehrplan für das Fach Englisch, Klasse 11. - In Lehrplan-Sonderdruck aus Kultus und Unterricht, Amtsblatt des KM Baden-Württemberg. 3/1977. Villingen-Schwenningen, o. J., 1-4: 3.

[9] Vgl. Lehrplan für das Fach Englisch, Jahrgangsstufen 12 und 13. - In Lehrplan-Sonderdruck aus Kultus und Unterricht, Amtsblatt des KM Baden-Württemberg. 10/1977. Villingen-Schwenningen, o. J., 1-12: 10.

Leistungskurs vorbehalten:

Zu den literarischen Formen short story, Drama, Gedicht treten Roman, Essay und Rede. Die Auswahl der Werke hat der Fachlehrer ohne Einseitigkeit zu treffen. Im Mittelpunkt steht die britische und amerikanische Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, wobei die zeitgenössische Literatur den Vorrang hat. Die Beschäftigung mit dem Werk Shakespeares ist jedoch verbindlich. Der Schüler muß verschiedene Methoden der Textinterpretation kennenlernen (z. B. die formale, die thematische, die literarhistorische, die gesellschaftspolitische), so daß er zu selbständiger Lektüre befähigt wird.[1]

Das Verstehen von native speakers ist auch hier im Rahmen der üblichen Hörverstehensschulung wichtig, weshalb Tonträger eingesetzt werden sollen, die Dramentexte usw. akustisch vermitteln.[2]

Der Vorläufige Rahmenplan Berlins sieht für die Arbeit im Leistungskurs Englisch vorwiegend die exemplarische Behandlung von Werken englischer und amerikanischer Literatur des 20. Jahrhunderts vor. Die Schwerpunkte liegen dabei auf der Beschäftigung mit Dramen und Romanen als "bedeutendste literarische Gattungen des Jahrhunderts",[3] die unter einem "thematischen", "formalkritischen", "nationalen" oder "historischen Aspekt"[4] eingeordnet werden können. Essays, Kurzgeschichten, Gedichte und Sachtexte, letztere nur in Ausnahmefällen, haben ergänzende Funktion. Kursinhalte werden durch die Angabe von Themenbereichen zu den genannten Aspekten und durch konkrete Textvorschläge verdeutlicht. Die Literaturbetrachtung steht somit im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Das für Nordrhein-Westfalen oder Schleswig-Holstein charakteristische Prinzip der ausgewogenen Behandlung von fiktionalen und nicht fiktionalen Texten hat in diesem Fall keine Gültigkeit. Eine Unterrichtsreihe zu Shakespeare kann entweder mehrere seiner Werke zum Gegenstand haben, die dann unter einem bestimmten Gesichtspunkt besprochen werden oder man beschränkt sich aufgrund der "Schwierigkeit, Schüler

---

[1] Ib., 11.

[2] Vgl. ib., 4 f.

[3] Der Senator für Schulwesen (Hg.), Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Englisch. Berlin, 1977, 16.

[4] Ib., 16 und 19.

für die Lektüre eines Shakespearestückes im Original zu motivieren"[1] auf lediglich ein Werk und bezieht statt dessen moderne Versionen ein bzw. stellt diesen Text in Beziehung zu anderen literarischen Werken.[2] Als vorrangige literarische Lernziele werden genannt:

- literarische Werke des 20. Jahrhunderts kennenlernen
- fähig sein, die wesentlichen inhaltlichen Elemente der Werke zu erfassen
- fähig sein, die wichtigsten Elemente sprachlicher Gestaltung zu erkennen
- fähig sein, Thema und Aufbau eines Werkes zu beschreiben
- fähig sein, literarische Figuren zu charakterisieren
- fähig sein, gesellschaftskritische Fragen herauszuarbeiten und zu diskutieren
- fähig sein, Beziehungen zur europäischen Literatur herzustellen
- Fachtermini für die Textanalyse lernen und anwenden.[3]

Für den Grundkurs werden literarische Kurzformen wie short stories, fables, detective stories, science fiction stories, short plays, television plays und songs empfohlen[4] und deren Behandlung unter einem bestimmten thematischen Aspekt nahegelegt. Bei der Berücksichtigung nicht fiktionaler Texte sollen vor allem authentische und aktuelle Materialien verwendet werden. Es wird die vergleichende Analyse von Zeitungsartikeln aus dem britischen und amerikanischen Sprachraum angeregt, wobei ausgewählte Aufzeichnungen von Nachrichtensendungen einbezogen werden müssen.[5]

Im Saarland werden die verschiedenen literarischen Gattungen den einzelnen Leistungskurshalbjahren zugeordnet: ein Roman für 12/1, wahlweise ein modernes Drama oder ein Werk Shakespeares für 12/2, ein weiterer Roman für 13/1 und eine Auswahl von Kurzgeschichten "mit einem für diese Kursstufe sprachlich, formal und thematisch angemessenen Schwierigkeitsgrad".[6] Hinsichtlich

---

[1] Ib., 30.

[2] Vgl. ib., 31.

[3] Ib., 16 und 19.

[4] Vgl. ib., 46.

[5] Vgl. ib., 47.

[6] Der Minister für Kultus, Bildung und Sport (Hg.), Vorläufiger Lehrplan - Gymnasium - Englisch, Leistungskurs 1981/82. Für die Klassenstufen 12 und 13, 26.

der Interessenlage der Schüler, des Problems der Erstbegegnung mit einer literarischen Gattung und weiterer Gesichtspunkte werden zusätzlich "Vorschläge für Unterrichtssequenzen mit anderen Materialien"[1] gemacht. Dà heißt es beispielsweise: "Besonders empfohlen wird, in einer der 3 Unterrichtssequenzen eines Halbjahreskurses ein 'Radio Play' als Textgrundlage zu verwenden",[2] und zwar zur speziellen Hörverständnisschulung. Konkrete Lektürevorschläge zur Ergänzung des starren Pflichtprogramms folgen.

Für den Grundkursbereich 12/1 bis 13/2 sind die literarischen Kurzformen short story und one-act play vorgesehen. Kürzere novels können je nach Leistungsvermögen der Kursteilnehmer ebenfalls Berücksichtigung finden.[3] Dem Fachlehrer allein fällt die Auswahl der zu besprechenden Einzelwerke zu, anhand derer "die epischen und dramatischen Gegenstandseinzelheiten und Strukturen, die sich als Textkonstituenten erkennen, beschreiben und zu einem Sinnganzen fügen lassen",[4] aufzuzeigen sind. Es wird angeraten, auf Werke des 20. Jahrhunderts zurückzugreifen, um das Lernziel, "sprachlich einfache bis mittelschwere und gehaltlich weniger anspruchsvolle literarische Texte zu erschließen und deren Thematik, Intention und Wirkung zu erfassen",[5] realisierbar zu machen.

Der Lehrplan des Landes Rheinland-Pfalz grenzt Grund- und Leistungsfach Englisch im Lernbereich Literatur dahingehend ab, daß in beiden Kursarten das Schwergewicht zwar auf der Behandlung von Literatur des 20. Jahrhunderts liegt, im Grundfach aber auch Texte des 19. Jahrhunderts gelesen werden, wohingegen das Leistungsfach ältere Texte (des 16./17. bis 19. Jahrhunderts) in weitaus größerem Maße berücksichtigt, um den Schülern "Über-

---

[1] Ib., 40.

[2] Ib., 42.

[3] Vgl. Der Minister für Kultus, Bildung und Sport (Hg.), Vorläufiger Lehrplan - Gymnasium - Englisch, Grundkurs 1981/82. Für die Klassenstufen 12 und 13, 21.

[4] Ib.

[5] Ib., 5.

blicke über literarische Entwicklungen"[1] zu geben. In beiden Kursarten werden die wichtigsten Gattungen und Textformen behandelt. "Bei Drama und Roman sind im Grundfach Kurzformen oder leichtere Werke mittlerer Länge auszuwählen"[2] und bei der Interpretation literarischer Texte die Analyse des Sinngehaltes, d. h. die Untersuchung inhaltlich-gehaltlicher Aspekte, in den Vordergrund zu stellen. Im Leistungsfach dienen die intensive Analyse stilistisch-formaler Elemente und das Aufzeigen textübergreifender Bezüge der Vermittlung eines vertieften Textverständnisses.[3] Die Textauswahl und -behandlung soll im Rahmen eines themenorientierten Kursunterrichts erfolgen, wobei amerikanische und englische Literatur in annähernd gleichem Umfang Gegenstand des Unterrichts sein soll.[4] Unter 'Thema' ist hier eine bestimmte Problematik, ein Einzelwerk als sprachliches Kunstwerk, eine literarische Epoche oder Schule, der gattungsspezifische oder formale Bezug[5] sowie für den Leistungskurs auch "ein Stoff bzw. Motiv oder eine Stilrichtung in vergleichender Literaturbetrachtung"[6] zu verstehen. Obligatorisch ist für das Grundfach Englisch die Behandlung von Kurzgeschichten und Gedichten aus dem 19. und 20. Jahrhundert, die wahlweise Lektüre eines Dramas oder Kurzdramas sowie eines Romans des 20. Jahrhunderts, der auch auszugsweise oder in gekürzter Fassung gelesen werden darf.[7] Das Leistungsfach sieht dagegen die Beschäftigung mit einem Drama Shakespeares unter Vermittlung wesentlicher Aspekte des Elisabethanischen Zeitalters vor, daneben Texte oder Auszüge aus der englischen Literatur des 18. oder 19. Jahrhunderts, Ganzschriften und/oder Auszüge aus der amerikanischen Literatur des 19. Jahrhunderts, einen Roman des

---

[1] Das Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.), Mainzer Studienstufe: Lehrplan Englisch, Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums, 1983, 10.

[2] Ib.

[3] Vgl. ib.

[4] Vgl. ib., 17.

[5] Vgl. ib., 17 und 35.

[6] Ib., 35.

[7] Vgl. ib., 17.

20. Jahrhunderts und schließlich wahlweise ein Drama des 20. Jahrhunderts oder mehrere Kurzdramen.[1]

Die Schulung des Hörverstehens wird für beide Kursarten als wichtiger Beitrag zum Aufbau der Kommunikationsfähigkeit erachtet, "da sie dem Schüler die mündliche Kontaktaufnahme mit 'native speakers' ermöglicht."[2] Diesem Grundsatz gemäß dienen im Grundfach der Jahrgangsstufen 12 und 13 Hörtexte wie Rede, Vortrag, Nachrichten und Hörspiel, die durch nationale und regionale Sprachvarianten geprägt sein können sowie ggf. der Einsatz audio-visueller Medien der Hörverstehensschulung in thematischer Anbindung an die jeweilige Unterrichtsreihe.[3] Im Leistungsfach derselben Jahrgangsstufen haben diese Stoffe einen höheren Stellenwert, denn ihre Erschließung kann "die Analyse der besonderen Gestaltelemente und die Erörterung der Textwirkung bzw. der Wirkungsabsicht einbeziehen."[4]

Die Rahmenrichtlinien Niedersachsens wiederum stellen ausschließlich den praktischen Nutzen, den Hörverständnisübungen im Hinblick auf Alltagssituationen haben, in den Vordergrund. Demzufolge ist es nicht erstrebenswert, "daß ein gesprochener Text nur verstanden wird (...). In der Regel soll auf ein Hörverstehen eine Reaktion erfolgen, entweder durch eine entsprechende Handlung oder durch aktive Teilnahme an einem Gespräch."[5] Ziel einer jeden Beschäftigung mit Hörtexten ist von daher die Verwendung der gesammelten Informationen in einer abschließenden Diskussion oder zum Zweck der Informationsweitergabe in mündlicher wie schriftlicher Textproduktion.[6]

In ihrer Obligatorik für den englischen Literaturunterricht beziehen sich die Rahmenrichtlinien lediglich auf die Berücksichtigung der drei Gattungen (Lyrik, Epik, Dramatik), wobei

---

[1] Vgl. ib., 35 f.

[2] Ib., 11 und 26.

[3] Vgl. ib., 21 f.

[4] Ib., 42.

[5] Der Niedersächsische Kultusminister (Hg.), Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Englisch Gymnasiale Oberstufe. Gelten auch für Fachgymnasium, Abendgymnasium und Kolleg. Hannover, 1982, 15.

[6] Vgl. ib., 15 f.

nicht ausschließlich moderne Werke behandelt werden dürfen. Die Beschäftigung mit bestimmten Werken, Autoren oder Epochen ist nicht verbindlich, mit einer Ausnahme: "Zumindest im Leistungskurs muß das Werk Shakespeares seiner Bedeutung angemessen berücksichtigt werden."[1] Für die Schwerpunkte Literatur und Landeskunde in Grund- und Leistungskurs finden sich schließlich detaillierte Unterrichts- und Kursangebote, in denen zwar das zeitgenössische Drama, nicht aber die Gattungen Hör- und Fernsehspiel vertreten sind.[2]

Die Bremer Rahmenrichtlinien und Kursleisten erfassen für das Grund- und Leistungsfach Englisch den Themenbereich der Literatur mit drei Gebieten: "literarische Großformen" (Drama, Roman), "literarische Kleinformen" (Lyrik, Prosa) und "gattungsübergreifende themaorientierte Literatur".[3] Die moderne bzw. zeitgenössische Literatur nimmt auch hier einen hohen Stellenwert ein. Lediglich "im Bereich der Kleinformen sollen bedeutende Beispiele aller Epochen exemplarisch und gegenwartsbezogen behandelt werden."[4] Nachdem auf der Jahrgangsstufe 11/1 des Leistungskurses und auf der gesamten Jahrgangsstufe 11 des Grundkurses sprachpraktische Übungen noch breiten Raum einnehmen, sollen im Leistungsfach auf 11/2 landeskundliche Inhalte und Sachtexte den unterrichtlichen Schwerpunkt bilden, worauf ein landeskundlicher und ein literarischer Kurs folgen.[5]

Die Regelungen für das Grundfach sind noch allgemeiner gehalten, ein literarisch ausgerichteter Kurs ist jedoch Pflicht.[6] Konkrete Themenbereiche in Form von 'Einzelthemen und Verknüpfungen' sowie Lektürevorschläge finden sich abschließend in den sogenannten Kursleisten für das Leistungs- und Grundfach Englisch. Daraus geht hervor, daß der Einsatz authentischer Mate-

---

[1] Ib., 13.

[2] Vgl. ib., 24 ff.

[3] Der Senator für Bildung (Hg.), Rahmenrichtlinien und Kursleisten für das Grund- und Leistungsfach: Englisch. Bremen, 1982, 8.

[4] Ib.

[5] Vgl. ib., 9.

[6] Vgl. ib.

rialien aus Radio und Fernsehen landeskundlichen Zwecken dient[1] bzw. die Beschäftigung mit Hörtexten im Sinne einer Praxis des Hörverstehens erfolgt.[2]

Zusammenfassend[3] ist festzustellen, daß die Gattungen Drama und Roman, gefolgt von Kurzgeschichte und Lyrik, die bundesweiten Schwerpunkte des englischen Literaturunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe sind. Daneben wird auch an traditionellen Lesestoffen festgehalten, wie die Shakespeare-Obligatorik beweist. Der erweiterte Textbegriff, d. h. das Einbeziehen medialer Literatur wie Hör- oder Fernsehspiel, findet lediglich in Ausnahmefällen - und dann auch nur ansatzweise - Berücksichtigung. Der Stellenwert von radio plays ist in der Regel nicht der einer für den britischen Sprachraum wichtigen, eigenständigen literarischen Gattung, sondern Hörspielarbeit erfährt ihre Legitimation als Unterrichtsgegenstand aufgrund der Forderung nach gezielter Hörverständnisschulung. In dieser Funktion kann das Hörspiel im eigentlichen Sinne ersetzt werden durch Kurzgeschichten, Dramenausschnitte usw., die über Tonträger dargeboten werden. Häufig ist die Beschäftigung mit Hörtexten auch innerhalb landeskundlicher Unterrichtsreihen vorgesehen.

Im Vergleich zu den anderen Gattungen ist das Kurzdrama ebenfalls eindeutig unterrepräsentiert, obwohl wir es auch hier mit einer für die englische Literatur bedeutsamen und eigenständigen Gattung zu tun haben. Dem Prinzip des exemplarischen Vorgehens im Grundkurs entsprechend, sollen Kurzdramen in diesem Bereich zur Verdeutlichung von Elementen der Gattung Drama - und damit als Ersatz für die Lektüre von Mehraktern - herangezogen werden.

Im weitgehenden Verzicht auf die Behandlung von literarischen Langformen und Rückgriff auf Kurzformen oder Sachtexte manifestiert sich einer der grundlegenden Charakteristika des Grundkurses, während das Leistungsfach Englisch im Sinne seines Anliegens, historisierend und vertiefend zu arbeiten, ein breiteres Spektrum von literarischen Gattungen und Werken verschie-

---

[1] Vgl. ib., 50.

[2] Vgl. ib., 44.

[3] Zur Richtlinienproblematik siehe auch: FU 15 (1981), Heft 60.

dener Epochen für die Unterrichtsarbeit vorsieht. Beide Kursarten aber orientieren sich in ihrem Literaturangebot zu Recht vorzugsweise an Texten des 20. Jahrhunderts.

Betrachtet man die für den englischen Literaturunterricht formulierten Lernziele, welche die Kenntnis verschiedener Gattungen, Interpretationsmethoden und entsprechender Fachtermini für die Textanalyse verlangen sowie die Fähigkeit zur Beschreibung und Diskussion literarischer Texte - unter Berücksichtigung des Zusammenwirkens von Inhalt und Form - als auch die Fähigkeit zur Kommentierung ihrer wie auch immer gestalteten Kontexte fordern, so lassen sich diese zweifellos nicht nur anhand des Bühnenstücks oder anderer, schriftlich fixierter Literatur realisieren, sondern ebenso an Beispielen aus den Bereichen des Hör- und Fernsehspiels.

3.2 Das Hörspiel

3.2.1 Der Hörspielbegriff

In der Hörspieltheorie unterscheidet man zunächst einmal zwischen engerem und weiterem Hörspielbegriff oder, wie Armin Paul Frank es nennt, dem in einer Sendung abgeschlossenen Originalhörspiel und dem Hörwerk bzw. der Programmkategorie Hörspiel.[1] Ein 'Hörspiel im engeren Sinne' liegt vor, wenn es sich um ein künstlerisches Originalhörspiel - original radio play, original unit play oder radio play proper genannt - handelt, dem 'Hörspiel im weiteren Sinne' werden alle anderen Erscheinungsformen zugerechnet, "in denen sich ein fiktives Geschehen im Spiel mehrerer Personen unter Verwendung von Dialogen entfaltet und in rein akustischer Form durch Worte, Musik, Geräusche und Pausen dargeboten wird."[2]

---

[1] Vgl. Das englische und amerikanische Hörspiel, 41.

[2] Groene, "Didaktische Überlegungen", 14.

Manfred Erdmenger verzeichnet, unter Ausklammerung des Feature[1] und der Lesung erzählender Prosa, insgesamt sieben Erscheinungsformen des englischen Hörspiels:

1. family serials (wie 'The Archers', 'Mrs. Dale'),
2. detective and adventure serials,
3. detective and adventure unit plays,
4. comedy programmes (wie 'The Goon Show', 'Round the Horne'),
5. radio plays adapted from theatre plays,
6. radio plays adapted from novels or short stories,
7. radio plays proper, d.h. ernstzunehmende Stücke ('serious drama'), die speziell für das Medium Rundfunk geschrieben wurden.[2]

Das Originalhörspiel wiederum läßt sich formal grob kategorisieren in das traditionelle Hörspiel als 'funkisches Wortkunstwerk' und das sogenannte Neue Hörspiel. Bei dem letzteren unterscheidet Groene zwei Tendenzen, die für das englische Hörspielschaffen von Bedeutung sind:

Zum einen sind Stücke verfaßt worden, die im freien Spiel der technischen Ausdrucksmittel eine akustische Eigenwelt erschaffen und Musik und Geräusch zu Hörspielkonstituenten, die dem Wort gleichwertig sind, erheben. Als Beispiele können genannt werden Samuel Becketts Words and Music und Cascando, ..., und Christopher Whelens The Restorer, ... Die zweite Art neuer Hörspiele, zu der englische Autoren ihren Beitrag geleistet haben, sind O(riginal)-Ton-Hörspiele. Hier werden als Materialien entweder offizielle Tondokumente wie Reden von Staatsmännern benutzt, die der 'Autor' in sprach- und sozialkritischer Absicht segmentiert und als Collage neu zusammensetzt, oder es werden themengebundene Äußerungen von 'Alltagsmenschen' auf Band gesammelt, die dann unter formalen Gestaltungskriterien zusammengesetzt und unter Verwendung von Musik und Geräuschen zu einer überindividuellen Aussage zusammengefügt werden. Ein häufig zitiertes Beispiel englischer O-Ton-Produktion auf der Basis privater, nicht öffentlicher Sprache ist die Abfolge von vier Stükken in Barry Bermanges Inventions for Radio.[3]

---

[1] Laut Erdmenger ist das sogenannte Feature zu verstehen als "funkgerechte Darbietung eines Vorgangs oder Sachverhalts mit den Mitteln der berichtenden Information, des Kommentars, der dokumentarischen und nachgespielten Szene, der Musik, der Poesie und des dokumentierenden, untermalenden, bedeutungsgebenden oder verfremdenden Geräuschs." "Strukturzüge des englischen Hörspiels". - In Groene (Hg.), Das Hörspiel im Englischunterricht, 53-72: 53.
Frank warnt vor der kategorischen Unterscheidung zwischen dem Feature als "Zweckform der möglichst ansprechenden 'funkischen' Darstellung eines Ereignisses, eines Sachverhalts oder einer Meinung" und dem Hörspiel als "Kunstform fiktiver Gestaltung im Medium Rundfunk" und erinnert daran, daß MacNeices The Dark Tower und Thomas' Under Milk Wood von der Produktion her als Feature gelten (36).

[2] "Strukturzüge", 53.

[3] "Didaktische Überlegungen", 15.

Erdmenger gibt in seinem Aufsatz über die Strukturzüge des englischen Hörspiels einen Überblick über bisherige Versuche, das Originalhörspiel nach Form- und Inhaltstypen zu differenzieren. Als ersten Ansatz führt er David R. Mackeys Vorschlag für die Bestimmung von Formtypen des Hörspiels an, wonach es vier Zuordnungsmöglichkeiten gibt:

"literary type" ("tragedy", "melodrama", "comedy", "farce", "serious drama"), "predominant element" ("plot", "characters", "theme and idea", "mood", "environment", "setting", "action", "rhythm"), "structural style" ("unit play", "serial drama"), "structural form" ("conventional drama", "dramatic narrative", "documentary", "dramatic monologue", "dramatic sketch", "dramatized news", "dramatized commercials").[1]

Neben diesem Ordnungsschema, das Erdmenger als "für die Praxis sehr nützlich"[2] bezeichnet, weist er auf Franks Einteilung nach Strukturtypen hin.[3] Insgesamt verzeichnet der letztere neun dieser Hörspielformen: "das dramatische Hörspiel", "das objektiv narrative Hörspiel", "die Reportage", "das subjektiv narrative Hörspiel", "das Bewußtseinsportrait oder stream-of-consciousness-Hörspiel", "das radiogene Spiel der objektivierten Innerlichkeit", "das radiogene Spiel der absoluten Stimmen", "das radiogene Spiel der reinen Gedanken" und "das Hörspiel der poetischen Realität".[4]

Erdmenger faßt schließlich "die häufigsten Formtypen des englischen Hörspiels in einem fünfschichtigen Raster"[5] zusammen. Mit der ersten Gruppierung, der "Typisierung nach der Sprachform",[6] trägt er der landläufigen äußeren Differenzierung zwischen Prosa- und Versspiel Rechnung.

Bei einer "Typisierung nach dem vorherrschenden Formmerkmal"[7] sind folgende Hörspieltypen zu beobachten:
- das Handlungsspiel,

---

1 "Strukturzüge", 57.
2 Ib.
3 Vgl. ib., 57 f.
4 Vgl. Frank, 118 ff.
5 "Strukturzüge", 58.
6 Ib.
7 Ib.

- das Personenspiel,
- das Ideenspiel,
- das Stimmungsspiel.

Eine "Typisierung nach medialen Schwerpunktmerkmalen"[1] ergibt folgende Kategorien:

- das Spiel mit der Musik,
- das Spiel mit der Sprache,
- das Schallspiel,
- das Originaltonspiel,
- das Spiel des Radios
- das Spiel mit dem Telefon.

Aufgrund einer "Typisierung nach Aufbau und Bewegungsführung"[2] sind zu nennen:

- das erzählende Spiel (mit den Sonderformen 'Monologspiel' und 'Spiel mit dem Rahmen'),
- das episodische Spiel,
- das Spiel unter vier Augen,
- das antithetische Spiel.

Als weitere Formtypen lassen sich mittels "Typisierung nach Spielarten literarischer Gestaltung"[3] auflisten:

- das Spiel des Weges,
- das Spiel mit der Fabel,
- das Traumspiel,
- das Spiel im Spiel.

Als gängige Inhaltstypen[4] führt Erdmenger an:

- das Spiel der Problemlösung,
- das Spiel mit der Geschichte,
- das Spiel von Mensch und Mitmensch,
- das Familienspiel,
- das Spiel von Mensch und Gesellschaft,
- das Spiel der Desillusionierung,
- das Spiel mit der Phantasie,
- das didaktische Spiel.

---

[1] Ib., 60.
[2] Ib., 61.
[3] Ib., 63.
[4] Vgl. ib., 64 ff.

Horst Prießnitz dagegen differenziert die in England entstandenen Hörspiele auf dem Hintergrund der soziokulturell ausgelegten Ansprüche des Publikums - und leitet im Anschluß literaturdidaktische Konsequenzen daraus ab:

Analog zu der Grobeinteilung der englischen Gesellschaft in lower, middle und upper classes wurden von der BBC zwischen 1945 und 1970 drei Programme ausgestrahlt, deren inhaltliche Anlage drei intellektuell und sozial sehr verschiedenen Schichten angepaßt war. Die mit dem Instrumentarium einer seit 1936 intensiv betriebenen Hörerforschung gewonnenen Geschmacksstudien flossen in die Konzeption der drei Programme ein und bildeten für das Hörspiel eine Art Rahmenpoetik, die die verschiedenen Produktionen inhaltlich und formal erheblich voneinander absetzt.[1]

Prießnitz bezieht sich hiermit auf die zeitweilig dreigeteilte Programmstruktur der BBC in Light Programme, Home Service und Third Programme. Die Hörspielproduktionen des sogenannten Light, hauptsächlich Thriller und Komödien, charakterisiert er folgendermaßen:

Mit Ausnahme des realistischen Komödientypus ist das Hörstück des Light durch einen auffälligen Ereignisreichtum geprägt. Der Zuhörer erlebt geschäftige Protagonisten auf vielerlei Schauplätzen. Der äußerliche Aktionismus ersetzt vielfach die fehlende innere Bewegung. Der Primat des Stofflichen ist das wohl charakteristischste Merkmal des Hörspiels im Light, das sich zudem durch einen monoton durchgehaltenen alltäglichen Sprachduktus auszeichnet. Es fällt kaum ein Satz, der mehr Sinn birgt, als sich zwischen Subjekt und Prädikat ausdrückt. Was gesagt wird, ist Sachinformation, monofunktionale Zweckrede ohne jegliche semantische Polyvalenz. Die Sprache ist über weite Strecken schmuckloser Träger des Geschehens.[2]

Der Home Service bietet ein weitaus größeres und anspruchsvolleres Spektrum von Hörspielproduktionen an, die fast alle sozialkritische Untertöne aufweisen. Mit Vorliebe werden Einrichtungen des gesellschaftlichen Lebens, öffentliche Institutionen und besondere familiäre Anlässe kritisch durchleuchtet. Das Hörspiel des Home Service zeichnet sich gegenüber dem des Light Programme jedoch nicht nur durch die Bevorzugung von Problemdiskussionen aus,[3] "sondern auch durch eine größere Ehr-

---

[1] "Das englische Hörspiel in der Sekundarstufe II". LWU VIII (1975), 223-241: 227.

[2] "Probleme und Besonderheiten des englischen Hörspiels". - In Horst Prießnitz (Hg.), Das englische Hörspiel. Düsseldorf: Bagel 1977, 9-27: 21.

[3] Vgl. ib., 21 ff.

lichkeit bei der Beantwortung der zur Diskussion gestellten Fragen. Die auf überschaubare Vorgänge eingegrenzten Fabeln beschönigen selten, ziehen oft eine ungeschminkte Antwort der Ideologie des happy ending vor."[1]

Als das radio play mit der größten thematischen und formalen Bandbreite stellt sich das Hörspiel des Third Programme dar. Die für das 'Third' konzipierten Werke thematisieren Fragestellungen von gesellschaftlicher Relevanz, behandeln die Probleme zwischenmenschlicher Beziehungen, zeichnen Psychogramme einzelner Menschen,[2] oder konzentrieren sich auf das Bestreben, "in der Demontage der Sprache neue semantische Sinnbereiche zu eröffnen."[3] Wenn auch von der Thematik her Parallelen zwischen Stücken des Home Service und des Third bestehen mögen, so unterscheiden sie sich doch wesentlich dadurch voneinander, daß im letzteren Fall "ein strenges Formbewußtsein Thema und Gestaltungstechnik stärker aufeinander bezieht und somit bereits die Form der Aussage in den Dienst der kritischen Intention genommen wird."[4] Zur detaillierten Erläuterung der Funktion von Sprache in den Produktionen des Third sei noch einmal Horst Prießnitz zitiert:

> Die Sprache ist der eigentliche Schauplatz des Geschehens. In keinem Hörspieltypus findet sich eine so nuancierte Sprachbehandlung. Gleichgültig ob es sich um ein sorgfältig ausgewähltes und kontrolliertes Alltagsidiom, um schichtenspezifisches Sprachgebaren, um poetische Diktion oder um die von den Regeln der Syntax suspendierten Satzfragmente handelt, immer hat das Verbalgeschehen den Vorrang vor der äußeren Aktion. Die Hörspielautoren des Third haben die Freiheit, konventionelle Formen bis an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit voranzuentwikkeln und gleichzeitig auch neuartige Präsentationsmuster zu entwerfen und auszuprobieren.[5]

Horst Groene schließlich unterteilt Hörspiele nach inhaltlichen wie formalen Kriterien in sogenannte Hörspiele der inneren Wirklichkeit und solche, die keine 'Hörspiele der inneren Wirklichkeit sind'.[6] Erstere "konzentrieren sich auf das mensch-

---

[1] Ib., 22.

[2] Vgl. ib., 22 f.

[3] Ib., 23.

[4] Ib.

[5] Ib., 24.

[6] Vgl. "Pinters Hörspiele im Englischunterricht der Sekundarstufe II". LWU XII (1979), 190-201.

liche Innenleben und bieten Gedanken, Erinnerungen, Ängste und Wunschträume der Personen dar",[1] wobei die Präsentation dieser innerseelischen Vorgänge überwiegend aus der Innenperspektive und unter Verwendung von Monologen erfolgt.[2]

Hiermit ist ein grober Überblick über beobachtbare Formen des englischen Hörspiels und einige bedeutende Typologisierungsversuche gegeben worden. Im Hinblick auf das stete Anwachsen und die Vielfalt des Hörspielmaterials[3] sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die vorgestellten Ordnungsschemata als veränderungswürdig angesehen werden müssen.

Die Frage, welche der genannten Kategorisierungsversuche für die Unterrichtspraxis von Nutzen ist, hängt vom jeweiligen Unterrichtsvorhaben ab. So ist es etwas anderes, ob den Schülern verschiedene Hörspieltypen vorgestellt werden sollen oder ob innerhalb einer themenorientierten Sequenz die Behandlung eines Hörspiels die Beschäftigung mit anderen fiktionalen und/oder nicht fiktionalen Texten ergänzen soll. Für den ersteren Fall schlägt Groene das Franksche Einteilungsschema als Orientierungshilfe vor.[4]

Prießnitz empfiehlt für den Unterricht die Herausarbeitung der nachweisbaren "Abhängigkeit der im englischen Hörspiel gestalteten Inhalte von den aus der Hörerforschung gewonnenen Rahmenpoetiken"[5] durch eine kontrastierend-vergleichende Behandlung von Hörspielen des Third Programme, des Light Programme sowie des Home Service.

In einer gattungstypologisch ausgerichteten Unterrichtsreihe, und um eine solche wird es sich in den meisten Fällen handeln, ist vor allen Dingen die Dichotomie von künstlerischem Originalhörspiel, d. h. dem Hörspiel im engeren Sinne, und dem Hörspiel im weiteren Sinne relevant. Von dieser Zweiteilung aus-

---

[1] Ib., 192.

[2] Vgl. ib.

[3] Prießnitz spricht 1975 von 40.000 größtenteils noch unveröffentlichten Texten. Siehe "Das englische Hörspiel in der Sekundarstufe II", 227.

[4] Vgl. "Das Hörspiel im Englischunterricht", 92.

[5] "Das englische Hörspiel in der Sekundarstufe II", 237.

gehend, lassen sich dann - der einleitenden Typisierung Erdmengers folgend - die verschiedenen Erscheinungsformen des Hörspiels im weiteren Sinne vom radio play proper abgrenzen. Aufgrund der Tatsache, daß im Unterricht häufig mit Tonaufnahmen von Bühnenstücken, Kurzgeschichten oder landeskundlichen Texten gearbeitet wird, und daß die Schüler in ihrer Freizeit oft das Programm des BFBS verfolgen sowie englische Schulfunksendungen hören und von daher Fortsetzungshörwerke, Kriminalstücke usw. kennen, ist eine solche Differenzierung des Hörspielmaterials für Schüler von größter Plausibilität.

In bezug auf Hörspielarbeit im engeren Sinne ist nach Meinung der Verfasserin das Phänomen des 'Hörspiels der inneren Wirklichkeit' von Bedeutung, lassen sich hieran doch die besonderen Möglichkeiten dieser Gattung - hier: die Hörbarmachung psychischen Geschehens - exemplarisch aufzeigen.

In der Regel jedoch wird es von dem als Unterrichtsgegenstand gewählten Hörspiel und dessen Ausschöpfung gattungsspezifischer Freiräume abhängen, ob oder mit welchem Etikett man es versieht.

3.2.2 Rundfunk und Hörspiel in England

Da die Entwicklung des englischen Hörspiels unmittelbar an die Entwicklung des britischen Rundfunkwesens gekoppelt ist, soll die letztere in ihren wesentlichen Zügen dargestellt werden.[1]

Auf privater Basis gegründet, entstand im Jahre 1922 die British Broadcasting Company, die über zwei Programme, Regional und National, verfügte. Um das Zeitungswesen zu schützen, wurde die BBC von seiten der Regierung einer starken Reglementierung unterworfen, was sich beispielsweise in der auf den Spätnachmittag und Abend limitierten Sendezeit manifestierte.

Als im Jahre 1926 bei einem Generalstreik sämtliche Zeitungen ihr Erscheinen einstellten, kam dem Rundfunk die verantwortungsvolle Funktion des alleinigen Nachrichtenübermittlers zu.

---

[1] Alle folgenden Infomationen sind nachzulesen in Horst Prießnitz, Das englische "radio play" seit 1945. Typen, Themen, Formen. Berlin: Erich Schmidt 1978.

Aufgrund ihrer objektiven und fundierten Berichterstattung bestand die BBC diese wichtige Bewährungsprobe und legte damit gleichzeitig den Grundstein für ihren legendären Ruf.

Durch Verstaatlichung wurde 1927 aus der British Broadcasting Company die British Broadcasting Corporation. In den folgenden Jahren verzeichnete der Rundfunk einen konstanten Aufschwung, was sich aus der Tatsache erklären läßt, daß Rundfunkempfänger inzwischen für jedermann erschwinglich waren. Als Beleg für die Beliebtheit des Rundfunks führt Prießnitz an, daß die Weihnachtsansprache von Georg V und die Abdankungsrede von Edward VIII in acht von zehn britischen Haushalten gehört wurde.[1]

Im Jahre 1939 wurden die beiden bestehenden Programme zum Home Service vereinigt. Daneben gab es während des Krieges noch das Forces Programme, ab 1940 in General Forces Programme umbenannt, das den Truppen Unterhaltung bieten sollte. Zu dieser Zeit entwickelten sich erstmals Hörspiel-Erfolgsserien und sogar das Versdrama erfreute sich bei den Hörern großer Beliebtheit, denn der Rundfunk ersetzte nun Theater, Konzert, Show usw.

Nach Kriegsende wurde das General Forces Programme zum Light Programme umfunktioniert und 1946 das Third Programme ins Leben gerufen.

Eine Krise erlebte der Rundfunk zwischen 1950 und 1960, als das Fernsehen aufgrund seiner unüberbietbaren Attraktivität nicht nur das Hörspiel bzw. radio drama vom Aussterben bedrohte, sondern die Existenz des gesamten Mediums in Frage stellte. Für das Fortbestehen des Rundkunks nennt Prießnitz drei Gründe: "die Erfindung und Verbreitung eines mobilen Transistorradios, das zu erschwinglichen Preisen und in jeder beliebigen Größe angeboten wurde",[2] die den veränderten Hörergewohnheiten angepaßte Programmstruktur[3] sowie die Verbesserung der Hörspielsendungen durch Besinnung auf das, was das Fernsehen nicht zu bieten vermochte.[4] Durch letzteres erfuhr das genuine englische

---

[1] Vgl. ib., 12.

[2] Ib., 16.

[3] Vgl. ib., 17.

[4] Vgl. ib., 18 f.

Hörspiel einen enormen qualitativen Aufschwung. Es schrieben jetzt nicht nur namhafte Dramatiker für das Radio, sondern es wurden auch Neuentdeckungen gefördert.

Die bereits angesprochene Dreiteilung der Programme in Light, Home Service und Third, die vorgenommen wurde, um den Wünschen der unterschiedlichen Hörerschichten nachzukommen, bestand bis zur Durchführung einer Reform im Jahre 1970:

War die Reform von 1945/6 den Bedürfnissen einer von vornherein intellektuell abgestuften Öffentlichkeit angepaßt, so kann man in der Neugliederung von 1970 eine Zurücknahme dieser Unterscheidungskriterien erkennen. Nicht mehr das intellektuelle Niveau der Hörer, sondern ein demokratischer Regionalismus ist Grundlage dieser Reform. Das Light Programme zerfällt seit 1970 in den Pop Channel Radio 1 und den Light Music Channel Radio 2; der Home Service und das Third wurden in Radio 3 und 4 überführt, wobei Radio 3 sich auf 'music and arts' konzentriert und damit Teilfunktionen des alten Third übernahm, während Radio 4 jetzt 'primarily a speech programme' ist.[1]

3.2.3 Zur Geschichte des englischen Hörspiels

As with so many historic occasions, there is some conflict of opinion as to when the first radio-dramatic transmission in Great Britain actually took place. The archives of the B.B.C. give the date as February 16, 1923. On the other hand, Howard Rose, who should know, as he was a member of the cast, has told me of a broadcast on September 2, 1922. The confusion may have arisen because Mr Rose's recollections include that of 'the quaint back room at Marconi House,' while it is possible that the official B.B.C. date refers to the first dramatic broadcast from a studio at Savoy Hill. In any case, there seems to be agreement that the dramatist was Shakespeare, and that scenes were chosen from Julius Caesar - the famous 'tent' scene, ... - from King Henry VIII - ... - and from Much Ado about Nothing.[2]

Dies schreibt Val Gielgud, einst 'Head of B.B.C. Drama (Sound)', in dem für die Geschichte des englischen Hörspiels als Standardwerk angesehenen British Radio Drama 1922 - 1956. Aus dem, was Gielgud eingangs berichtet, hat sich jedoch kein Streitpunkt entwickelt. Statt dessen gilt das offiziell von der damaligen British Broadcasting Company genannte Datum des 16.2.1923 als der Beginn des englischen Hörspiels. In demselben Jahr wurden

---

[1] Ib., 24 f.

[2] Val Gielgud, British Radio Drama 1922 - 1956. London: Harrap 1957, 17.

folgende Stoffe Shakespeares zu Hörspielen verarbeitet: Romeo and Juliet (Juli 1923), A Midsummer Night's Dream (Juli 1923), Macbeth (Oktober 1923) sowie G. K. Chestertons Magic (August 1923), so daß es bis 1924 nicht so aussah, als würde sich das "Theatre of the Air"[1] je zu etwas Eigenständigem entwickeln. Daß hauptsächlich Shakespeare-Dramen als Vorlage für Hörspielproduktionen dienten, führt Erdmenger auf deren Aufführungsbedingungen und die daraus abzuleitenden Gemeinsamkeiten mit dem Hörspiel zurück: Sie werden ohne Kulissen aufgeführt, weshalb Ort und Zeit des Geschehens aus dem Text hervorgehen und die Zuschauer zum imaginativen Mitdenken angeregt werden.[2]

Aufgrund der Tatsache, daß die Textvorlage zum ersten englischen Hörspiel ein Drama war, stellte sich diese neue Gattung in England von Anfang an als eine Form des Dramas dar, wohingegen das deutsche Hörspiel lange Zeit zwischen Epik, Lyrik und Dramatik angesiedelt wurde.[3] Noch heute hat das britische Originalhörspiel seinen Platz in dem seit Juli 1924 bestehenden Drama Department der BBC und wird eindeutig als dramatische Gattung angesehen.

Das erste, eigens für das Medium Rundfunk geschriebene englische Hörspiel war Richard Hughes' Tragödie Danger, 1924 unter dem Titel Comedy of Danger erschienen, das am 15.1.1924 vom Londoner Rundfunk erstmals gesendet wurde, gefolgt von einer Komödie, Light and Shade, dem ersten Hörspiel von L. du Garde Peach.[4]

Der erste Roman, von dem es eine Hörspielfassung gab, war Kingsleys Westward Ho! (ausgestrahlt im April 1925) und nicht, wie vielfach behauptet, Joseph Conrads Lord Jim (gesendet im Februar 1927).[5] Jedoch markiert auch Cecil Lewis' Hörspielbearbeitung von Lord Jim einen wichtigen Schritt in der Gattungsentwicklung des Hörspiels, denn hier tauchte zum erstenmal die Figur des Erzählers auf.

---

[1] Gielgud, 20.

[2] Vgl. "Das Hörspiel - ein vernachlässigtes Kapitel", 405.

[3] Vgl. Werner Klose, Didaktik des Hörspiels. Stuttgart: Reclam ^{2}1977, 109 ff.

[4] Vgl. Gielgud, 20.

[5] Vgl. ib., 21.

Das erste für das Radio geschriebene full-length play war Reginald Berkeleys The White Château, dessen Produktion im Jahre 1925 bewies, daß auch Stücke, die länger als eine halbe Stunde dauerten, für den Rundfunk geeignet waren.[1]

Als weitere Meilensteine in der Geschichte des englischen Hörspiels nennt Gielgud technische Neu- und Weiterentwicklungen wie die Entdeckung der "combined Mixing-and-controlling Unit, ultimately to be known as the Dramatic-control Panel."[2] In diesem Zusammenhang erinnert sich Gielgud an den Produzenten Rose:

'Coping with crowds,' writes Rose, 'had been a big problem for a long time. We had stuck them with their backs to the microphone, or even out in corridors.' Their enthusiasm - and the volume of their voices - had persisted in overwhelming the principal actors, or distracting their efforts and their artistry. By giving them a microphone to themselves, which could be separately controlled, the producer found that one of his most persisting problems was solved. It was the first pointer to what was to become a brand-new technique of radio production.[3]

Im Jahre 1927 wurde erstmals Musik eigens für ein Hörspiel komponiert und somit der Musik eine hörspielspezifische Funktion zugewiesen, die sie vorher nicht hatte:

As late as 1926 long plays were regularly prefaced with four or five minutes of conventional stage 'overture,' and music was always played between the acts. It took a considerable time for it to become clear that the use and value of music to Radio Drama was basic, and not incidental.[4]

Ende der zwanziger Jahre waren dann so viele Stücke speziell für das Radio geschrieben, daß 1932 ein Festival of the Radio Play durchgeführt werden konnte, auf dessen Programm folgende Hörspiele standen: Danger (von Richard Hughes), The Wrong Bus (von Martin Hussingtree), The White Château (von Reginald Berkeley), Pursuit (von Cecil Lewis), The First Kaleidoscope (von Lance Sieveking), The Flowers are not for you to pick (von Tyrone Guthrie), Matinée (von P. H. Lennox), Obsession (von Duscima Glasby), Red Tabs (von Val Gielgud), The Path of Glory (von L. du Garde Peach) sowie die Romanadaptationen Carnival

---

[1] Vgl. ib., 12.

[2] Ib., 22.

[3] Ib., 23.

[4] Ib., 20.

(von Compton Mackenzie), Romance (von Joseph Conrad) und The Three Musketeers (von Alexandre Dumas).[1]

Das Stattfinden eines Hörspielfestivals darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Hauptanliegen des britischen Rundfunks bis nach dem Krieg darin bestand, Bühnenrepertoire über das Medium Radio einem konservativen Publikum zu präsentieren. Dadurch wurde die Entwicklung des genuinen Hörspiels in nicht unerheblichem Maße erschwert, worauf Gielgud mehrmals hinweist:

> The original radio play had to compete with the innate conservatism of the listening audience, which thought of a play as something essentially written for the theatre and by an acknowledged playwright. The play which they recognized as having the prestige of theatrical performance behind it was more acceptable than the new work by the unknown author.[2]

An anderer Stelle führt er dazu aus:

> A play by an unknown author was suspect. A play labelled 'experimental' might as well have been labelled 'poison'. The original radio piece might get a certain amount of réclame. It was the - too-often flat-footed and ham-handed - adaption of a good old stage favourite that was popular.[3]

Da es unmöglich war, alle Rundfunkhörer, d. h. auch diejenigen, die sich für das Originalhörspiel interessierten, mit ihrem Hörspielprogramm zufriedenzustellen, gründete das Drama Department der BBC im Jahre 1937 ein besonderes Hörspielprogramm - Experimental Hour genannt -, der Vorläufer des späteren Third Programme. Der Ausbruch des Krieges beendete zunächst diese radiophonische Experimentierfreudigkeit, jedoch führte das Features Department diese Tradition nach dem Krieg fort, so daß die Gattung Hörspiel diesem Department einen nicht geringen Anteil wichtiger Produktionen verdankt. Was das Feature betrifft, so wurde bereits auf Definitionsversuche und -schwierigkeiten hingewiesen, denn es läßt sich kaum vom Hörspiel im eigentlichen Sinne abgrenzen, was nicht zuletzt darin begründet liegt, daß eine große Zahl von Originalhörspielen von der BBC unter der Rubrik 'feature' produziert und katalogisiert wurde,

---

[1] Vgl. ib., 66.

[2] Ib., 49.

[3] Ib., 68.

beispielsweise MacNeices Christopher Columbus oder Dylan Thomas' Under Milk Wood.[1]

In gleichem Maße wichtig für die Entwicklung des englischen Hörspiels ist die von 1945 bis 1970 dreigeteilte Programmstruktur der BBC mit ihren mehrheits- und minderheitsorientierten Produktionen, woran sich als letzter Schritt die Beibehaltung der beschriebenen Bandbreite im Hörspielschaffen durch die Einrichtung von Radio 3 und 4 anschließt.

Über den Einfluß der seit 1973 eingerichteten kommerziellen Rundfunkstationen auf die Gattungsentwicklung, Prießnitz weist auf diese Möglichkeit hin, liegen noch keine Analysen vor.[2]

3.2.4 Gattungsmerkmale des Hörspiels

Das Hörspiel hebt sich zuerst einmal durch seine spezielle Wirkungsweise, die durch seine ausschließlich akustische Vermittlung erzielt wird, von anderen Gattungen ab. Die Tatsache, daß es sich hierbei um mediale Literatur handelt, die auf akustische Darbietung angelegt ist, ist als erstes Gattungsmerkmal offensichtlich und impliziert die Entfaltung des Hörspielgeschehens auf der "inneren Bühne"[3] des Hörers, der zu diesem Zweck seine "mitschaffende Fantasie"[4] anstrengen muß. Bezeichnungen wie "theatre of the mind"[5] oder "theatre of the skull"[6] zur Gattungskennzeichnung verdeutlichen dies. Prießnitz spricht vom Hörspieltext als "Partitur einer erst im Hörer zum Abschluß kommenden Vollendung".[7] Das konzentrierte Rezipieren eines Hörspiels ist somit ein kreativer Akt: "The listener's mind is at once the ground of the action and the instrument that gives it life".[8] Frank führt dazu aus:

---

[1] Vgl. Prießnitz, "Probleme und Besonderheiten", 17.

[2] Vgl. ib., 25.

[3] Groene, "Didaktische Überlegungen", 20.

[4] Groene, "Das Hörspiel im Englischunterricht", 84.

[5] Prießnitz, "Das englische Hörspiel im Fremdsprachenunterricht", 102.

[6] Frances Gray, "The nature of radio drama". - In Peter Lewis (Hg.), Radio Drama. London, New York: Longman 1981, 48-77: 69.

[7] "Das englische Hörspiel in der Sekundarstufe II", 238.

[8] Gray, 76.

Wenn man also metaphorisch von einer 'Hörspielbühne' spricht, so ist dies eine durch und durch funktionale Bühne, die sich je nach den Erfordernissen aufbaut, ausweitet, verengt, veranschaulicht, vergedanklicht. Und diese Bühne existiert nur in der jeweils individuellen Hörerphantasie. Hier hat das Wort von der 'inneren Bühne' im Hörspiel seine Berechtigung - nicht, weil sie sich physisch 'im Kopf' des Hörers befände, sondern weil sie eine imaginative Bühne ist.[1]

Eine Hörspielanalyse, bei der es um die Gattungskonstituenten geht, findet auf zwei Ebenen statt: Groene, der die Gattungsmerkmale in Hinblick auf ihre Relevanz für den englischen Literaturunterricht zusammenstellt, bezeichnet diese als die "Mikro-" und "Makrostruktur" des Hörspiels,[2] Frank dagegen spricht aus literaturwissenschaftlicher Sicht von den Ebenen der "Bausteine" und "Teilgestalten".[3]

Nach Frank umfaßt der erste Bereich die Elemente "Wort", "Stimme", "Musik", "Geräusch", "Stille", "Raumklang", "Distanz" und "radiofonischer Effekt".[4]

Im traditionellen Hörspiel als Wortkunstwerk spielt die Sprache eine dominierende Rolle. Der Ausdrucksumfang von Wörtern reicht dabei von der begrifflichen Denotation über das Erwecken von Sinneseindrücken bis hin zur Wirkung des Einzelwortes als Klangkörper.[5]

Die Sprecherstimme ist laut Frank das zweitwichtigste Element des Hörspiels, "weil sie das Wort artikuliert und vermittelt. Da das Mikrophon die Stimme in der Regel aus nächster Nähe aufnimmt, ist im Hörspiel ein größeres Maß an stimmlicher Modulation möglich als normalerweise im Schauspiel."[6] Die

---

[1] Frank, 104 f.

[2] Vgl. "Das literarische Hörspiel im Englischunterricht der Sekundarstufe II". - In Hans Hunfeld und Gottfried Schröder (Hgg.), Literatur im Englischunterricht. Drama - Hörspiel - Lyrik - Short Story - Roman - Trivialliteratur - Lehrbuchtext. Königstein/Ts.: Scriptor 1978, 60-78: 63-66; "Didaktische Überlegungen", 23-25; The English Radio Play in Language Teaching. Practical Aids for the Learner. Bad Honnef: Keimer 1981, 11-14.

[3] Frank, 66.

[4] Vgl. ib., 78-100.

[5] Vgl. ib., 78.

[6] Ib., 83.

Sprechweise einer Figur dient vornehmlich ihrer Charakterisierung (etwa durch eine dialektal oder soziolektal markierte Sprachverwendung) und damit zur Unterscheidung einzelner Sprecher. Durch den Tonfall kommen zudem Stimmungen zum Ausdruck, und der Klang einer Stimme vermag Effekte hervorzurufen, die Frank "expressionistisch" nennt.[1]

Musik und Geräusch können gleichermaßen "eine Handlung gliedern helfen, ein Milieu kennzeichnen, Personen charakterisieren, Situationen aufhellen, Überleitungen schaffen, Akzente setzen, Geschehnisabläufe skandieren, imitieren und parodieren",[2] aber auch Zeichen- und Symbolcharakter tragen. Auf diese Weise wirken sprachliche und nicht sprachliche Elemente zusammen, damit sich die Hörspielwelt in der Vorstellung des Hörers entfalten kann. Gelegentlich tritt die Sprache gegenüber dem Geräusch in den Hintergrund oder degeneriert selbst zum Geräusch, etwa in Stücken des absurden Theaters.

Der Stille oder Pause kommt ebenfalls verschiedene Funktionen zu: "Sie kann z. B. der Spannungssteigerung dienen, bedeutende Augenblicke des Handlungsgeschehens akzentuieren, Verlegenheit, Ablehnung, Angst oder Freude zum Ausdruck bringen und Sprach- oder Kommunikationsschwierigkeiten verdeutlichen."[3] Groene weist diesbezüglich auf Beckett, Pinter und Bermange als Vertreter des absurden Theaters hin, die häufig von diesem Baustein oder mikrostrukturellen Element Gebrauch machen.

Unter Raumklang, auch Akustik oder Halligkeit genannt, versteht man die akustische Qualität von Stimme, Musik und Geräusch,[4] die in Verbindung mit dem Baustein "Distanz" zumeist naturalistisch, d. h. abbildhaft verwendet wird und dem Hörer als Orientierungshilfe dient.[5] Raumklang wie Distanz können

---

[1] Vgl. ib., 84.

[2] Eugen Kurt Fischer, Das Hörspiel. Form und Funktion. Stuttgart 1964, 141. Zitiert in Groene, "Didaktische Überlegungen", 24. - Klose führt zur Personencharakterisierung das Beispiel der Darstellung eines kleinen Jungen an, der nach fast jedem Satz die Nase hochzieht und in dieser Kombination von Sprache und Geräusch so charakterisiert wird, als wäre er im Film durch Sommersprossen gekennzeichnet. Vgl. Klose, 127.

[3] Groene, "Das Hörspiel im engl. Literaturunterricht", 221.

[4] Vgl. Frank, 95.

[5] Vgl. ib., 97.

zusätzlich die akustische Erzählperspektive andeuten sowie an der Überblendung mitwirken.[1]

Ein sogenannter radiofonischer Effekt (die Verzerrung von Stimmen, der Echo-Effekt usw.) ist "dasjenige Ausdrucksmittel, das seinen Ursprung und seine Existenz ausschließlich dem ton- und funktechnischen Apparat verdankt, also keiner elementarsinnlichen Wirklichkeit entspricht."[2] Frank spricht in diesem Zusammenhang von einem "schmalen", aber dennoch "kennzeichnenden" Bedeutungsfeld des Bausteins,[3] der etwa bei der Darstellung realitätsfremder Wirklichkeitsbereiche relevant wird.

Die zweite Analyseebene des Hörspiels schließt nach Frank folgende 'Teilgestalten' ein: "Szene", "Perspektive", "Episode", "Überblendung und Schnitt" sowie "Montage".[4]

Während Groene sich zunächst an Frank anlehnt, indem er dessen Bausteine als mikrostrukturelle Besonderheiten weitgehend übernimmt,[5] kommt er nun auf seiner zweiten, der makrostrukturellen Ebene, zu einer anderen Kategorienbildung. Er unterscheidet hier zwischen "Handlung", "Personenebene" und "Dialoggestaltung", dem er als vierte makrostrukturelle Textkonstituente den "Erzähler" oder "Kommentator" zuordnet.[6]

---

[1] Vgl. ib., 98.

[2] Ib., 99.

[3] Vgl. ib.

[4] Vgl. ib., 101-114.

[5] Für die schulische Hörspielanalyse sind laut Groene vor allem die vier mikrostrukturellen Grundelemente "Wort", "Musik", "Geräusch" und "Stille" wichtig. (Vgl. "Das literarische Hörspiel", 63.) Die anderen Bausteine spielen demnach nur dann eine Rolle, wenn sie in dem jeweils zu interpretierenden und zu analysierenden Werk von Bedeutung sind. Dieses Prinzip der schwerpunktsetzenden Reduktion hat ebenso für den makrostrukturellen Bereich Gültigkeit. Groene führt zusammenfassend aus: "Wie bei allen Systematisierungsversuchen im Bereich der Gattungspoetik ist die Bestimmung von grundlegenden Textkonstituenten ein theoretisches Konstrukt, das der Vielfalt unterschieldicher Ausformungen in konkreten Einzelwerken nur bedingt gerecht werden kann. ... Dem Bemühen um Herausarbeitung von Gattungsmerkmalen sind somit Grenzen gesetzt durch die spezifische Ausprägung der Strukturzüge im konkreten Einzelwerk." Ib., 65 f.

[6] Vgl. ib., 64 f.

Wie im Kurzdrama - und ganz im Gegensatz zum abendfüllenden Bühnenstück - ist die Handlungsstruktur des Hörspiels in der Regel durch den Verzicht auf Nebenhandlungen gekennzeichnet. Bei nicht einsträngig verlaufender Handlung wäre die Gefahr der Verwirrung des Hörers groß, da seine Konzentrationsfähigkeit und Vorstellungskraft sehr bald an Grenzen stieße. Innerhalb der Hörspielhandlung kommt der Einleitung besondere Bedeutung zu: Sie ist es, die den Rezipienten zum Weiterhören bewegen muß, indem sie ihn unmittelbar in das Geschehen hineinzieht, wie es bei der Kurzgeschichte oder dem Kurzdrama auch der Fall ist und sich dadurch grundlegend von der traditionellen Exposition des Mehrakters unterscheidet.

Die große Flexibilität in der Raum- und Zeitgestaltung wiederum rückt das Hörspiel in die Nähe des Films. Während bei Dramen "ein Handlungsablauf innerhalb einer geschlossenen szenischen Einheit in einem raum-zeitlichen Kontinuum präsentiert" wird, kann er, und meistens geschieht dies auch, im Film "in eine Sequenz nicht-kontinuierlicher Einstellungen aufgelöst werden",[1] was ebenso auf die Phasen eines Hörspiels zutrifft.

Der Szenenwechsel erfolgt beim Hörspiel mittels Schnitt oder Blende. Diese Termini stammen aus dem Bereich des Films, wo sie allerdings an optische Effekte gekoppelt sind. Durch cut voneinander getrennte Hörspielszenen folgen schnell und direkt aufeinander, bei der Technik des fade, d. h. einem akustischen Über-, Ein- oder Ausblenden, liegt dagegen ein allmählicher Übergang vor. Auf die besondere Bedeutung der Blende weist Klose mit folgenden Worten hin:

> Jetzt verstehen wir, wie Auftritte und Szenen im Hörspiel möglich sind. Die Blende schafft Raumvorstellung, indem vom Vordergrund in die Ferne und umgekehrt geblendet wird. Sie läßt das Spiel zwanglos aus einem Innenraum (...) nach außen (...) wechseln. Die Blende erlaubt auch im 'inneren Monolog' den Wechsel vom äußeren zum geistig-seelischen Geschehen. Selbst die Wirklichkeitsbereiche werden vertauschbar. ...
> Wie Räume und Wirklichkeiten vertauschbar werden, so schafft das Hörspiel durch die Blende auch ein anderes Zeitverhältnis.[2]

---

[1] Pfister, 47.

[2] Klose, 137.

Während der Schnitt als übergangslose Fügung auf Kontrastwirkung angelegt ist,[1] ist die Blende ein assoziativer Vorgang, der zwei Vorstellungsräume miteinander verbindet.[2] Die Blende ermöglicht dem Hörspiel somit auf problemlose Weise einen freien Umgang mit Raum, Zeit und Wirklichkeitsebenen, was in der Epik durch die Technik des Bewußtseinsstroms nicht annähernd so mühelos erreicht wird und für den Rezipienten nicht so leicht nachvollziehbar ist.[3]

Die Perspektive, aus der das Hörspielgeschehen dargeboten wird, kann durch das sogenannte "subjektive Mikrophon",[4] das mit der Hauptfigur geht, verdeutlicht werden, aber auch "Wort- und Handlungsgestaltung"[5] lassen erkennen, wer im Mittelpunkt des Interesses steht. In Verbindung mit der Dialoggestaltung unterscheidet Groene zwischen Innen- und Außenperspektive. So werden bei der Wiedergabe innerseelischer Vorgänge - hauptsächlich in den 'Hörspielen der inneren Wirklichkeit' - Monologe eingesetzt, zu denen auch Scheindialoge (das abwechselnde Sprechen von Figuren) und die sogenannten Dialoge mit dem Schweigen[6] gehören. Dialoge sind dementsprechend der Außenperspektive zugeordnet.

Die Zahl der Figuren, die in einer Szene sprechen, ist in der Regel auf sechs begrenzt, da andernfalls die Ansprüche an das akustische Diskriminationsvermögen des hörenden Rezipienten zu hoch wären. Die Kenntlichmachung bzw. Charakterisierung der Figuren erfolgt mit Hilfe der vier Techniken, die vom Drama her bekannt sind, d. h. "explizit-figural", "implizit-figu-

---

[1] Vgl. Frank, 109.

[2] Vgl. ib., 108.

[3] Vgl. Klose, 142 f.

[4] Frank, 106.

[5] Ib.

[6] Vgl. dazu Werner Habicht, "Der Dialog und das Schweigen im 'Theater des Absurden'". DNS 16 (1967), 53-66.
In diesem Zusammenhang sei zudem auf die Typisierung von Hörspielen in Kapitel 3.2.1 der vorliegenden Arbeit rückverwiesen.

ral", "explizit-auktorial" und "implizit-auktorial".[1] So kann sich eine Figur selbst vorstellen und charakterisieren oder durch eine andere, etwa den Erzähler, gekennzeichnet werden.

Neben dieser explizit-figuralen Charakterisierungstechnik ist für das Hörspiel ebenso die implizit-figurale wichtig, wozu, wie bereits erwähnt, die Sprachverwendung und die Stimmqualität gehören. Diese beiden Aspekte werden ergänzt durch das Verhalten und die Handlungsweise einer am Hörspielgeschehen beteiligten Figur. Die für das Drama relevanten Gesichtspunkte der Physiognomie, Mimik, Gestik, Kleidung, Requisiten und des Schauplatzes müssen beim Hörspiel entfallen, insofern sie optische Elemente sind. Dagegen trägt beispielsweise ein akustisch gezeichnetes Milieu, in das eine Hörspielfigur eingebettet ist, ganz wesentlich zur Personencharakterisierung bei.

Der dritten Klasse der Charakterisierungsmöglichkeiten wird auch im Hörspiel durch den Einsatz von explizit-sprechenden Namen - z. B. bei der weiblichen Hauptfigur der Flora in A Slight Ache von Harold Pinter - Rechnung getragen.

Neben implizit-sprechenden Namen unterstützen schließlich die "Korrespondenz- und Kontrastrelationen"[2] zu anderen Charakteren die jeweilige Figurenzeichnung.

Als letzte makrostrukturelle Besonderheit des Hörspiels führt Groene den allwissenden oder am Hörspielgeschehen unmittelbar beteiligten Erzähler an, der häufig eingesetzt wird und dem vielfältige Funktionen zukommen können:

> Darbietung der Exposition und Verbindung einzelner Handlungsabschnitte; Schilderung von Zeit, Schauplatz und Atmosphäre des Geschehens; Beschreibung der Personen einschließlich ihres Seelenlebens; Kommentierung und Wertung des Geschehens; direkte Zuhöreransprache.[3]

Ein Beispiel für die verschiedenen Aufgaben, die ein Erzähler erfüllen kann, bietet Don Haworths The Prisoner,[4] ein Werk, in dem der Rezipient auf eine am Geschehen beteiligte Erzähler-

---

[1] Pfister, 251.

[2] Ib., 263.

[3] Groene, "Didaktische Überlegungen", 25.

[4] Siehe hierzu Horst Groene, "The Radio Play in Language Teaching - THE PRISONER by Don Haworth". LWU XIV (1981), 156-166.

figur in der Gestalt des Polizeibeamten trifft. Dieser führt in die Handlung ein, indem er die Hauptfigur, Stanley Warburton, wie folgt vorstellt: Er trägt dem Gericht die Aussagen des Angeklagten zum Mordversuch an der eigenen Mutter vor. Die Tatsache, daß der Erzähler im Gerichtssaal spricht, verdeutlicht den Schauplatz der Rahmenhandlung und bereitet die großräumige Darbietung dessen, was sich Wochen oder gar Monate vor der Gerichtsverhandlung in Warburtons Leben abgespielt hat, vor. Dadurch, daß der Erzähler im Verlauf des Hörspiels mehrfach auftaucht - genauer gesagt zu Beginn der Szenen 1, 5, 6, 8, 11, 13, 14 und 15 -, strukturiert er das Geschehen, verbindet die einzelnen Episoden der Haupthandlung miteinander und ruft immer wieder in das Hier und Jetzt der Gerichtsverhandlung zurück. Auf diese Weise konstituiert er gleichzeitig den Rahmen für die Haupthandlung: In der ersten Szene beginnt er mit dem Vorlesen der Aussagen Warburtons und kündigt die darzubietende Kette der Ereignisse an, die dazu führten, daß der Angeklagte seine im Rollstuhl sitzende Mutter während eines Spaziergangs in einen See stieß. In der 15. und letzten Szene endet der Erzählervortrag, dem der Freispruch Warburtons durch den Richter folgt.

Zur Funktionsvielfalt des Erzählers, die das angesprochene Beispiel nur ausschnitthaft verdeutlichen kann, sei abschließend noch einmal Klose zitiert:

> In der Funktion des Erzählers offenbart sich der formale Reichtum des Hörspiels als 'akustischer Film' mit allen Möglichkeiten der Blende, der Montage oder des Schnitts. Da im Film eine voll sichtbare Wirklichkeit dieses Spiel mit Raum, Zeit und Realitätsbereichen dem Zuschauer verdeutlicht, hat der Erzähler im Hörspiel häufig die Aufgabe, kunstvolle Verklammerungen, Überlagerungen, Rückblenden, Raum- und Zeitwechsel oder Personen-'Auftritte' dem Hörer derart zu verdeutlichen, daß aus der akustischen Einbahn des Hörspiels kein Verwirrspiel wird.
>
> Dem Erzähler kommt deshalb sprachlich und dramaturgisch im Hörspiel die soziale Aufgabe zu, die Kommunikation zwischen dem durch den Autor geschriebenen, im Studio realisierten und durch den Rundfunk gesendeten Hörspiel und dem Hörer zu sichern.[1]

---

[1] Klose, 154 f.

3.2.5 Das Hörspiel auf der Sekundarstufe II

Aus literaturdidaktischer Sicht berechtigt die anerkannte Konzeption eines erweiterten Literatur- und Textbegriffes,[1] d. h. die Tatsache, daß beispielsweise auch rein akustische Fassungen von Werken Texte darstellen, zur Behandlung von Hörspielen im Unterricht. Der Begriff der 'Auditüre' wurde im Hinblick auf die schulische Relevanz dieser medialen Literaturform geprägt.

Während jedoch auf der Sekundarstufe I ausschließlich mit Hörspielen im weiteren Sinne gearbeitet werden kann, weil Originalhörspiele aufgrund ihres sprachlichen und inhaltlichen Anspruchs für diese Stufe wenig geeignet sind, ist auf der Sekundarstufe II auch bzw. in erster Linie die enge Begriffsfassung bei der Beschäftigung mit Hörspielen maßgebend.

Als ein wichtiges Ziel des fremdsprachlichen Literaturunterrichts nennt Groene den Aufbau einer "poetischen Kompetenz im Rahmen einer allgemeinen Literaturbefähigung" und versteht darunter ein "Grundwissen über das Gattungsgefüge und literarische Bauformen, das den Schüler befähigen soll, selbsttätig 'poetisch kodierte Texte' und 'poetische Kodierungen' zu entschlüsseln".[2] Er weist dabei ausdrücklich auf die Einführung in

---

[1] Vgl. hierzu Alfred Riemen, "Text und Texte. Überlegungen zu einer Grundsatzfrage heutiger Literaturdidaktik", LWU IX (1976), 122-143: 125. Dort heißt es: "Gewiß haben es Literaturwissenschaft und -unterricht meist mit Gedrucktem zu tun. Aber wenn ein auf Band fixiertes Hörspiel oder auf Schallplatten gesprochene Gedichte oder ebenso aufgezeichnete Politikerreden nicht Gegenstand der Literaturwissenschaft sein sollten - warum eigentlich nicht? -, die Literaturdidaktik hat sie jedenfalls zu berücksichtigen, schon weil die benutzten Medien heute im Alltag immer größere Bedeutung gewinnen. Aufzeichnungen auf Schallplatte oder Band unterscheiden sich zwar wesentlich von der schriftlichen Fixierung dadurch, daß sie das primäre Zeichensystem der Sprache, das akustische, festhalten, sie haben aber darüber hinaus mit dem Druck drei Eigenschaften gemeinsam: Der Text ist fixiert, er kann ohne Anwesenheit des Urhebers rezipiert werden, und die Rezeption ist wiederholbar. Unter didaktischem Aspekt muß der Textbegriff alle Fixierungsmöglichkeiten der Sprache, mit denen die Schüler im Alltag konfrontiert werden können, umgreifen".

[2] "Didaktische Überlegungen", 23.

die Strukturzüge des Hörspiels als nützlichen Beitrag hierzu hin,[1] wobei neben der Erarbeitung hörspielspezifischer Gattungsmerkmale eine Abgrenzung gegenüber den anderen Genera vorzunehmen ist.[2] Auf diese Art und Weise werden die auf der Sekundarstufe I den Schülern vermittelten Basiskenntnisse über das Hörspiel nun durch eine differenziertere Betrachtungsweise erweitert, so daß sich diese Gattung einerseits aufgrund ihrer grossen Affinität zum Bühnenstück als dramatische Teil- oder Untergattung darstellt, andererseits jedoch durch die Entwicklung eigener Strukturzüge deutlich vom Drama abhebt. Das Genre radio play ist somit keine "dramatische Schrumpfgattung",[3] sondern eine eigenständige literarische Gattung, die für den Unterricht von besonderem Wert ist, muß doch die Sprache hier weitaus mehr leisten als im Drama, da die visuelle Komponente fehlt:

> Da dem Wort im Hörspiel besonderes Gewicht zukommt, kann dieses Spezifikum genutzt werden, um dem Schüler zu verdeutlichen, was dichterische Sprache und damit Sprache allgemein zu leisten vermag. ... Sodann können kommunikationswissenschaftliche und rezeptionsästhetische Überlegungen angestellt werden, da der mitschaffenden Fantasie des Hörers wegen der Beschränkung auf das akustische Medium eine besondere Rolle zukommt. Gerade am Hörspiel läßt sich eindrucksvoll demonstrieren, daß das Kunstwerk nicht als eigenständiger, isolierter Gegenstand zu betrachten ist, sondern daß es sich bei der Beschäftigung mit Literatur um Kommunikationsvorgänge handelt, an denen der Rezipient großen Anteil hat.[4]

Prießnitz wiederum hebt die Möglichkeit hervor, mittels Einblicke in die "Strukturiertheit von Gehalten durch die ihnen unterlegten gesellschaftlichen Erwartungsmatrizen"[5] Text- und Rezeptionsstrukturen im Rahmen fremdsprachlichen Literaturunterrichts zu vermitteln. Groene zufolge aber sollten produktions- und rezeptionsästhetische Fragestellungen nicht das pri-

---

[1] Vgl. Groene, "Das Hörspiel im englischen Literaturunterricht", 221.

[2] Vgl. Groene, "Didaktische Überlegungen", 23.

[3] Prießnitz, "Das englische Hörspiel im Fremdsprachenunterricht", 102.

[4] Groene, "Das Hörspiel im Englischunterricht", 91.

[5] "Das englische Hörspiel in der Sekundarstufe II", 237.

mär zu Vermittelnde im Englischunterricht der Sekundarstufe II sein, obwohl das Hörspiel geeignet sei, sich damit zu befassen.[1] Untersuchenswerte Aspekte seien vielmehr solche, die zu Einsichten in Kommunikationsvorgänge führen:

> die Reziprozität der Partnerbeziehungen und die Bedeutung der Antizipation; der Unterschied zwischen dem Beziehungs- und dem Inhaltsaspekt zwischenmenschlicher Kommunikation; die Auswirkungen unterschiedlicher Rollenbeziehungen; die Intentionen der Gesprächspartner; die Strategien, die sie verfolgen und die Mittel, die sie zur Erreichung ihrer Ziele einsetzen; Kommunikationsstörungen und -schwierigkeiten, ihre Ursachen und Mittel und Wege zu ihrer Überwindung.[2]

Diese aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht relevanten Punkte lassen sich jedoch ebenso anhand von zeitgenössischen Dramen verdeutlichen. Desgleichen trägt die Behandlung zeitgenössischer Dramen und Hörspiele im Unterricht zu einer verstärkten Beherrschung des Gegenwarts- und Umgangsenglisch bei. Die Beschränkung auf das Akustische bringt es beim Hörspiel im Gegensatz zum Drama mit sich,

> daß etwa ein schichtenspezifisches oder regional gefärbtes Sprachgebaren oftmals stärker als auf der Bühne überzeichnet, typisiert wird, damit es in seinen unverwechselbaren Eigenheiten faßbar wird. Sozio- und Dialekte werden auf diesem Weg in einer Weise verlebendigt, die eine Begegnung mit ihrer nur schriftlichen Fixierung kaum zuwege bringen dürfte, weshalb das Hören dieser sprachlichen Besonderheiten wohl dem direkten Kontakt mit Sprechern dieser Varianten vrgleichbar ist.[3]

Ein Bühnenstück könnte nur dann ähnliches bieten, wenn mit der Besprechung des Werkes im Unterricht der Besuch einer Theateraufführung in der Zielsprache verbunden wäre.

Auch für den Bereich der Sekundarstufe II sind die Möglichkeiten zur intensiven Hörerziehung sowie zur Aussprache- und Hörverstehensschulung, die in Verbindung mit Hörspielarbeit gegeben sind, wichtig,[4] wobei die Aussprache wie auf der Sekundarstufe I im Zuge der Erstellung von Schüleraufnahmen - einer beachtenswerten Alternative zum play reading - geschult wird.

---

[1] Vgl. Groene, "Didaktische Überlegungen", 26.

[2] Ib, 20.

[3] Prießnitz, "Das englische Hörspiel im Fremdsprachenunterricht", 102.

[4] Siehe dazu Horst Groene, "Hörspielarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe II unter Aspekten der Aussprache- und Hörverstehensschulung". FU 16 (1982), Heft 63, 207-213.

Für die Sekundarstufen I und II gleichermaßen von Bedeutung ist produktive Hörspielarbeit, etwa im Sinne von Umformungen besprochener Kurzgeschichten in Hörspiele.[1] Wie das auf der Sekundarstufe I häufig praktizierte Dramatisieren von narrativen Texten dienen solche Schülerproduktionen im fortgeschrittenen Englischunterricht zwar auch noch der Belebung des Unterrichts, der Einübung des freien und produktiven Sprachgebrauchs, des Aussprachetrainings sowie dem Umgang mit den Bausteinen der Gattung Hörspiel, aber es tritt ein wesentlicher Gesichtspunkt hinzu: Da diese Umformungen nun im Anschluß an die Interpretation einer literarischen Vorlage erfolgen, fließen die Ergebnisse vorangegangener Rezeptions- und Interpretationsgespräche notwendigerweise in diese Produktionen ein, so daß die letzteren als Transferaufgaben zu geleisteter Textarbeit zu verstehen sind.

Bei der Arbeit mit genuinen Hörspielen, die nicht selten eine Spielzeit von 60 Minuten haben, steht die Werkinterpretation im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, damit eine detaillierte und genaue Textarbeit möglich ist. Erhält die Beschäftigung mit Hörspielen auf der Sekundarstufe I ihre Motivationskraft - abgesehen von der Tatsache, daß der Medieneinsatz Abwechslung in den Unterrichtsalltag bringt - durch die spannende oder lustige Handlung des Stückes, so bestimmen auch auf der Sekundarstufe II die Faktoren des Mediengebrauchs und der entwicklungspsychologischen Angemessenheit des ausgewählten Werkes das Motivationspotential von Hörspielarbeit. Wie bereits erwähnt, ist auf dieser Stufe sowohl vom engeren als auch vom weiteren Hörspielbegriff auszugehen, d. h. neben literarischen Originalhörspielen können ebensogut Tonaufnahmen von Theaterstücken bzw. Kurzdramen Gegenstand des Unterrichts sein. Was in einem Grund- oder Leistungskurs machbar ist, hängt jeweils vom Lernstand und von der Interessenlage der Lernenden ab. Da man jedoch davon ausgehen kann, daß die Lerngruppe eines Leistungskurses Englisch aufgrund ihrer fremdsprachlichen Kenntnisse ein größeres Interesse am Fach aufweist als die Lern-

---

[1] Für ein konkretes Beispiel siehe Sabine Geißner, Horst Groene, "Short-story-Umformung als Grundlage produktiver Hörspielarbeit. Stunden-abstract". Praxis 32 (1985), 121-127.

gruppe eines Grundkurses Englisch und dem Unterrichtenden mehr Zeit für seine Vorhaben zur Verfügung steht, wird sich für die Hörspielarbeit im Leistungskurs stets eine andere Schwerpunktsetzung ergeben als im Grundkurs. Prinzipiell ist dieser Unterrichtsgegenstand für beide Kursarten geeignet, da genügend Materialien unterschiedlichen Umfangs, sprachlichen Schwierigkeitsgrades, inhaltlicher Komplexität und zu den verschiedensten Themenbereichen erhältlich sind. Zudem gibt es diverse Möglichkeiten der Einbindung von Hörspielen in Unterrichtsreihen.[1] Für beide Kurstypen aber gilt, daß eine überstrapazierte, weil zu viel Zeit beanspruchende Hörspielarbeit ihre Motivationskraft für Schüler schnell verliert.

Anders als im Fach Deutsch, zählt im Englischunterricht das Hörspiel nicht zu den gängigen Unterrichtsgegenständen. Als eine für den englichen Sprachraum wichtige literarische Gattung sollte es hingegen in der Schule angemessen berücksichtigt werden, zumal jetzt die Voraussetzungen dafür von seiten der Schulbuchverlage durch Bereitstellung von Texten mit Tonaufnahmen geschaffen worden sind und sich das Angebot ständig erweitert. Auch die derzeit gültigen NW-Richtlinien sehen die Beschäftigung mit Hörspielen für die Sekundarstufe II - wenn auch nur auf fakultativer Basis - vor. So wird im Bereich des Hörverstehens vom Schüler die Fähigkeit gefordert, gesprochene fiktionale und nicht fiktionale Texte in den wesentlichen Aussagen zu erfassen.[2] Bei der Auswahl von Lerninhalten soll das "Prinzip der Anteiligkeit und Ausgewogenheit" gelten, was im Hinblick auf die Textarten bedeutet, "daß die beiden Textgruppen (fiktional und nicht fiktional) als gleichwertig anzusehen und im Unterricht zu etwa gleichen Teilen zu repräsentieren sind (wobei neben Drucktexten ggf. auch Hörtexte einzubeziehen sind)".[3]

---

[1] Denkbar sind Reihen zu Formen dramatischer Literatur, Werken eines bestimmten Autors, insbesondere aber themenbezogene Unterrichtssequenzen, innerhalb derer mit verschiedenen Textsorten gearbeitet wird und einem Hörspiel die Funktion eines Zentral- oder Komplementärtextes zukäme.

[2] Vgl. NW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, 30.

[3] Ib., 56.

3.3 Das well-made play

3.3.1 Gattungsmerkmale des abendfüllenden Bühnenstücks

Für das Drama gilt "das Fehlen einer Erzählerinstanz, die vermittelnd und deutend in den Geschehnisablauf eingreift"[1] oder, wie Pfister es nennt, die "Nicht-Besetzung des vermittelnden Kommunikationssystems"[2] als eines der hervorstechendsten Gattungsmerkmale. Daraus ergibt sich die "zeitliche Gegenwärtigkeit des Dargestellten im Drama",[3] auch wenn Vergangenes präsentiert wird sowie die "Figurenrede, und vor allem dialogische Figurenrede" als "sprachliche Grundform dramatischer Texte".[4]

Die dramatische Rede ist ein kompliziertes Konstrukt, das u. a. durch die Einbettung eines inneren Kommunikationssystems in ein äußeres gekennzeichnet ist. Als aufführungsbezogene Gattung zielt alles, was auf der Bühne gesprochen, aber auch nicht verbal ausgesagt wird zum einen auf die am Bühnengeschehen unmittelbar beteiligten Figuren, zum anderen auf die Zuschauer als aktive Teilhaber am Dramengeschehen.

Eine dramatische Replik hat neben zwei Adressaten, für die sie normalerweise nicht denselben Informationswert besitzt, zwei Aussagesubjekte:

> als fiktives Aussagesubjekt die dramatische Figur und als reales Aussagesubjekt den Autor. Die oft zu beobachtende naive Gleichsetzung der beiden Aussagesubjekte durch Rezipienten, mit der zum Beispiel die Replik einer Figur zum lebensweisen Kalenderspruch des Autors simplifiziert wird, wie auch das entsprechende produzentenbezogene Phänomen der Verwendung einer Figur als 'Sprachrohr' für die Meinungen und Ansichten des Autors, wie es in manchem drame à thèse zu finden ist, verweisen gerade auf die Notwendigkeit dieser prinzipiellen Unterscheidung.[5]

Dramatische Sprache weicht jedoch auch in anderer Hinsicht stets von der Normalsprache ab: Selbst im zeitgenössischen Drama, wo der Rezipient nicht mit Archaismen oder in Versform Ab-

---

[1] Schik, "Das Drama im Englischunterricht der reformierten Oberstufe", 39. Das 'epische Theater' stellt eine Ausnahme dar.

[2] Pfister, 24.

[3] Ib., 23.

[4] Ib.

[5] Ib., 149.

gefaßtem konfrontiert wird, zeigt sich laut Pfister sogar im Falle extremer Annäherung an den normalsprachlichen Stil "eine Abweichungsqualität zumindest noch im verdeutlichenden Bewußtmachen der Stilzüge normalsprachlicher Rede."[1]

Im Drama übernimmt die Rede eine Reihe von Funktionen. Sie wird oft mit Handlung gleichgesetzt, da eine Figur in den meisten Sprechakten sprechende Handlung vollzieht.[2] Pfister weist auf die Notwendigkeit einer differenzierteren Betrachtungsweise hin, indem er Beispiele für die Nicht-Identität von Rede und Handlung anführt, etwa deren Unbezogenheit in Stücken des absurden Theaters.[3] Funktionslos ist dramatische Sprache jedoch selbst dort nicht, denn sie kann "der Figurencharakterisierung, der Konkretisierung des Milieus, dem zweckfreien Spiel oder anderer Aufgaben dienen".[4] Damit sind bereits die beiden anderen wichtigen Funktionen von dramatischer Rede genannt: die Konstitution von Atmosphäre, setting oder Milieu und die Konstitution von Figuren. Für letzteres ist die Sprache von essentieller Bedeutung:

> durch das, was eine Figur sagt, und dadurch, wie sie es sagt, stellt sie sich willkürlich oder unwillkürlich, bewußt oder unbewußt, explizit oder implizit selbst dar und wird sie, ergänzt durch außersprachliche Mittel der Selbstdarstellung, dem Rezipienten überhaupt erst als Figur mit einer bestimmten Charakterstruktur greifbar.[5]

Da in der Regel jedes Drama in Hinblick auf eine Bühnenrealisierung konzipiert ist,[6] bedient sich ein solches Werk "nicht nur sprachlicher, sondern auch außersprachlich-akustischer und optischer Codes", wir haben es also mit einem "synästhetischen Text"[7] zu tun. Dieses wird durch die Strukturierung des fixierten Dramentextes in Sprechtext und Inszenierungsanweisungen deutlich. Trotz der Existenz von Bühnenanweisungen bleibt vie-

---

[1] Ib., 150.
[2] Vgl. ib., 169.
[3] Vgl. ib., 170.
[4] Ib.
[5] Ib., 171.
[6] Eine Ausnahme bildet das Lesedrama (closet drama).
[7] Pfister, 24 f.

les in Hinblick auf die Aufführung eines Dramas nicht festgelegt: der Aufführungsstil, die Bühnenform, der Einsatz bühnentechnischer Mittel, die Ausgestaltung des Bühnenbildes, ein in allen Einzelheiten detaillierter Sprachduktus der Charaktere, deren Gestik und Mimik usw.[1] Es ist daher zu unterscheiden zwischen einem Drama als schriftlich fixiertem, "historisch relativ konstant"[2] bleibendem Text und der Reihe seiner möglichen Bühnenrealisierungen:[3]

> Der vom Autor fixierte dramatische Text, bestehend aus Sprechtext plus Regieanweisungen, bildet demnach nur einen Teil des Kunstwerks Drama, das vollständig erst in der Aufführung entsteht. Das bedeutet, daß die dramatische Dichtung ein Komplex aus Fixiertem und Nichtfixiertem ist und nur in einer harmonischen Symbiose von Fixiertem und Nichtfixiertem ihre wahre Verwirklichung erfährt.[4]

In Zusammenhang mit der oben angesprochenen Zweiteilung des Dramentextes, wofür seit Ingarden die Begriffe Haupt- und Nebentext allgemein üblich sind,[5] weist Pfister darauf hin, daß "die quantitativen und qualitativen Relationen zwischen den beiden Textschichten, die durch diese Bezeichnung suggeriert werden, keineswegs von überhistorischer Konstanz sind."[6] So gibt es etwa in Becketts Act Without Words keinen Haupttext. Eine solche "Emanzipation des Nebentextes gegenüber dem Haupttext" läßt sich auch in anderen Werken des Theaters des Absurden nachweisen, ist sogar dafür charakteristisch und laut Heitmann "bedingt durch die Aufwertung des dramatischen Raumes als Folge der Abwertung der Sprache".[7] Andererseits können Sze-

---

[1] Vgl. Hans-Dieter Heitmann, Dramaturgie des Raumes. Eine literarkritische Analyse an Hand von Harold Pinters 'comedies of menace'. Sankt Augustin: Richarz 1982 (= Duisburger Studien 8), 35.

[2] Pfister, 25.

[3] Vgl. ib.

[4] Heitmann, 35.

[5] Vgl. Pfister, 35. Er verweist auf Roman Ingarden, Das literarische Kunstwerk. Tübingen ^{4}1972, 220.

[6] Pfister, 35.

[7] Heitmann, 36.

nenanweisungen auch implizit im Haupttext enthalten sein. In einem solchen Fall spricht man von sogenannten indirekten Bühnenanweisungen.

Als letztes Differenzkritèrium hinsichtlich anderer Gattungen fügt Pfister das der "Kollektivität von Produktion und Rezeption"[1] hinzu, womit er das für jede Bühnenrealisierung notwendige Zusammenspiel verschiedener Produktionsformen und die im Normalfall anzutreffende "kollektive Rezeption"[2] in seinen Kriterienkatalog aufnimmt.

Alle bisher genannten Merkmale treffen gleichermaßen auf das abendfüllende Bühnenstück und auf das Kurzdrama zu. Während aber in der dramatischen Kurzform einer Figurenfülle entgegengewirkt wird, jede Figur nur durch wenig Informationen charakterisiert wird und eine Handlungsstruktur mit mehreren Haupthandlungen bzw. einer Haupt- und mehreren Nebenhandlungen fehlt, unterliegt das full-length play keineswegs solchen Reduktionszwängen. Zwar finden sich beispielsweise unter Werken des absurden Theaters durchaus solche, die ebenfalls auf eine umfassende Figurencharakterisierung verzichten, die statt Handlungsentwicklung im Rahmen einer komplexen Handlungsstruktur eine sich nicht oder nur geringfügig verändernde Situation präsentieren, diese Werke sind jedoch Sonderformen des Mehrakters, um die es hier nicht gehen soll.

3.3.2 Der Begriff des well-made play

Der Begriff des well-made play wurde in Anlehnung an den französischen Terminus "pièce bien faite" geprägt. Es war Eugène Scribe (1791-1861), der das ursprüngliche Konzept dieser speziellen Dramenform entwickelte, das in der Folgezeit eine stete Abwandlung erfuhr. Scribes Theorie, die seinem pièce bien faite zugrundeliegt, basiert auf seiner Feststellung, eine gut erzählte Geschichte sei die beste Voraussetzung, die ungebrochene Aufmerksamkeit des Publikums bei einer Aufführung sicher-

---

[1] Pfister, 29.

[2] Ib.

zustellen.[1] Was nach Scribe ein well-made play kennzeichnet, ist somit "the spacing and preparation of effects so that an audience should be kept expectant from beginning to end".[2] Dagegen sind Gesichtspunkte wie eine klare, ausgewogene Gesamtkonzeption des Dramas oder die Plausibilität des Dargestellten von geringerer Bedeutung.

Die nächste Phase des französischen Einflusses auf das britische well-made play wird repräsentiert durch Victorien Sardou (1831-1908), dessen Dramen sich auszeichnen durch: eine knappe, prägnante Einleitung, gefolgt von einer Kette von Mißverständnissen, die zu einem Höhepunkt in Form der "scène(s) à faire" führen und vorzugsweise durch eine effektvolle Enthüllung in letzter Minute aufgelöst werden. Scribe, Sardou und zum Teil auch Eugène Labiche (1815-1888), deren Werke ins Englische übersetzt oder adaptiert wurden, dienten den englischen Dramatikern der 70er und 80er Jahre des 19. Jahrhunderts als Vorbilder. Dennoch entwickelte sich das englische well-made play in eine andere Richtung als das französische pièce bien faite. Obgleich die französische Variante Modellfunktion für die englische Form gehabt hat, wandelten englische Dramatiker diese zu etwas Neuem ab.

Diese Entwicklung beginnt in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts mit T.W. Robertson. Er setzt den Akzent auf Natürlichkeit in Rede und Handlung, d.h. in seinen Stücken findet sich figurenbezogene statt publikumsbezogener Rede, Alltägliches wird Dramengegenstand, und an die Stelle der bisherigen Typisierung der Figuren (der Held, der Bösewicht, der alte Vater usw.) tritt ihre individuelle Charakterisierung. Taylor faßt die Bedeutung von Robertsons Schaffen mit folgenden Worten zusammen:

> The result of these two small modifications - the systematic application of Scribe-like technique and the concentration on contemporary middle-class British life for subject-matter - taken together was a new and influential genre: the British realistic well-made play.[3]

---

[1] Vgl. John Russell Taylor, The Rise and Fall of the Well-Made Play. London: Methuen 1967, 11. Die in diesem Kapitel referierten Gedanken sind diesem Werk entnommen.

[2] Ib., 12.

[3] Ib., 28.

Als direkter Nachfolger Robertsons gilt Henry Arthur Jones. Er war überzeugt, das Publikum wolle in Dramen die Realität abgebildet sehen und wünschen sich die Figuren als lebendige Menschen aus Fleisch und Blut und nicht als Verkörperung irgendwelcher Normen. Unkonventionell ist die in seinen Stücken zum Ausdruck kommende Sozialkritik sowie der Verzicht auf das übliche "happy ending". Über sein Stück Mrs Dane's Defence (1900) schreibt Taylor:

... it has become one of the classics of English well-made drama. And yet, while of a piece with the most solid conservative drama of the 1890s, it does contain, especially in its later stages, a number of curious undertones which suggest something of what was to come and herald the end of the whole structure of social convention which made the well-made play possible.[1]

Die Bestätigung sozialer Konventionen, in diesem Fall geht es um die Meidung einer Frau mit Vergangenheit und die Ablehnung ihrer Vermählung mit einem ehrenwerten Herrn, kennzeichnet das britische well-made play noch um 1900, d.h. die ästhetischen Konventionen dieser Dramenform waren in direkter Weise abhängig von den Verhaltensnormen der Gesellschaft, für und über die sie geschrieben waren.
Seine Hochkonjunktur erlebte das well-made play in England mit Arthur Wing Pinero (1855-1934),

... the only British dramatist who consistently managed to make the well-made play work, not only on its first audiences but on succeeding generations, and not only in farce, where well-madeness is necessary, and comedy, where it is desirable, but in serious drama.[2]

Shaw wiederum glaubte, daß Ideen die Zuschauer fesselten und nicht bloße Kunstgriffe wie das Verbinden einzelner Szenen durch Hinweise, Geheimnisse, verhängnisvolle Begegnungen.[3] Er wandte sich ab vom oberflächlichen Realismus des traditionellen well-made play und suchte nach Möglichkeiten für ein neues britisches Drama. Dazu Taylor:

---

[1] The Rise and Fall, 46.

[2] Ib., 52.

[3] Vgl. ib., 82.

... what was necessary first of all was to discredit the well-made drawing-room drama, make it such a laughing stock that it would be swept from the stage. Once that stage was empty, after all, anything might happen. ...
And so Shaw set systematically discrediting the well-made play not by opposing it with the standards to which he himself owed allegiance, but with the very standards its proponents asked for it to be judged by. Constructed, was it? Well, Shaw would just show his readers how jerry-built most of these construction jobs were, how haphazardly the various parts were propped together. Realistic, was it? Well, Sahw would expose every sham, every half-truth, every device employed to make what was inherently incredible seem credible, what was demonstrably false look like the truth.[1]

Als Beispiele für eine Parodie des drawing-room problem play bzw. der Konventionen der populären Farce mögen seine Stücke Mrs Warren's Profession und You Never Can Tell gelten. Oscar Wilde macht von den traditionellen Elementen des well-made play auf seine Weise Gebrauch: Oft scheint es, als halte er in seinen Dramen an überkommener Moral fest, doch dann tut er es mit so wenig Überzeugungskraft und offensichtlichem Augenzwinkern, daß dem der Charakter der Ernsthaftigkeit genommen wird. Daß um 1910 das Kapitel des well-made play noch nicht abgeschlossen ist, sondern die Komödie den idealen Anwendungsbereich für diese Dramenform bietet, beweisen William Somerset Maughams künstlerisch wie kommerziell erfolgreiche Komödien. Ein weiterer Beleg dafür ist die Abfolge von Komödien, die Ben Travers zwischen 1925 und 1933 schrieb. Ein anderer großer Dramatiker dieser Zeit ist John Galsworthy (1869-1933), für den eine konservative künstlerische Haltung charakteristisch ist. Ihm zufolge hatte ein Stück genauso auszusehen wie Ende des 19. Jahrhunderts: es mußte eine Geschichte mit Anfang, Mittelteil und Schluß darbieten, realistisch und so ungekünstelt wie möglich sowie gut durchstrukturiert sein, d.h. die einzelnen Teile sollten in ihren Proportionen in einem vernünftigen Verhältnis zum Umfang des Gesamttextes stehen und nach dem Grundprinzip logishcer Kontinuität aufgebaut sein.[2]
Noël Cowards Schaffen stellt eine weitere wichtige Phase in der Entwicklung des britischen well-made play dar. Heute als Meister der klassischen Tradition englischer Dramatik ange-

---

[1] The Rise and Fall, 86.

[2] Vgl. ib., 115.

sehen, wurde er nicht immer als der Tradition des well-made play verhaftet beurteilt. Das war sowohl auf die Themen, die er behandelte, zurückzuführen, als auch auf seine Dramentechnik:

His technique too was considered revolutionary, precisely because it went right against the canons of the well-made play in one particular. Well-madeness was originally - as viewed by Sardou for instance - not so much having a neat plot as having a lot of plot and telling it in such a way that the audience's interest was never allowed to flag. The French farce-writers refined this in many ways, by harnessing the mass of plot material to a rigid symmetrical frame, but still the amount of plot, the proliferation of incident, was vital. The decisive step Noël Coward took here, whether in comedy or drama, was a drastic lightening of the plot-load.
A characteristic early Coward has far less plot, far less incident, than a Pinero play or even a Maugham play. What plot there is is handled in a fairly traditional manner...[1]

Taylor spricht wegen der vorliegenden traditionsgebundenen Grundhaltung des Dramatikers vom reformatorischen und nicht vom revolutionären Charakter Cowardschen Wirkens.[2] Neben der bereits erwähnten Plot-Entlastung tritt als weiteres Merkmal der Dramen Cowards die Tatsache hinzu, daß den Gedanken der Figuren große Bedeutung beigemessen wird. Harold Pinter, Henry Livings und Ann Jellicoe haben Coward daher als Vorreiter des späteren "drama of the unspoken" angesehen.[3]
Auf dem von Noël Coward eingeschlagenen Weg geht Terence Rattigan noch einen Schritt weiter, indem er einerseits die Tradition des well-made play mit Stücken wie The Winslow Boy (1946) und Man and Boy (1963) wiederbelebt und sich andererseits die Freiheit herausnimmt, bislang tabuisierte Themen, z.B. die Homosexualität, zu behandeln. Außerdem sagt er sich von der überzogenen Deutlichkeit eines well-made drawing-room drama los. Letzteres zeigt Taylor am Beispiel von Man and Boy auf:

... it does not actually say anything: or what it has to say escapes all neat, pat formulation. It is the character-portrait of a man without qualities, and Rattigan seems in it for the first time to be moving outside the neat, clear-cut world of the well-made play, where there is always an explanation hidden somewhere in a secret drawer, and into the shifting, indeterminate world of contemporary drama, (...) But still preserving

---

[1] The Rise and Fall, 126 f.
[2] Vgl. ib., 131.
[3] Vgl. ib., 142.

the form of the well-made play: a curious and potentially explosive combination.[1]

Das Ergebnis bezeichnet Taylor als neuartige Synthese von alt und neu, als well-made play-Modell der 60er Jahre unseres Jahrhunderts.[2]
Im letzten Kapitel seiner Untersuchung schlägt Taylor eine Brücke von den zuvor behandelten Dramatikern zu den Autoren des Neuen Britischen Dramas. Die Werke der letzteren lassen sich kaum mit denen eines Robertson oder Rattigan vergleichen. Trotzdem meint Taylor erkennen zu können, daß selbst an Pinter-Stükken die Tradition des well-made play nicht spurlos vorbeigegangen ist: "What else is The Birthday Party but a well-made drawing-room drama complete in every detail, even down to the meticulously realistic dialogue, except that the exposition is left out altogether? It would be easy to write in the necessary explanations".[3] Eine solche Sichtweise kann sicher nicht als unumstritten gelten, da sie dem Individualcharakter des jeweiligen Werkes nicht in vollem Umfang gerecht wird. Festzuhalten ist jedoch, daß sich Elemente des traditionellen well-made play in unterschiedlicher Ausprägung weiterhin nachweisen lassen. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es sich beim well-made play um ein Dramenkonzept handelt, das sich einer exakten Definition entzieht, da es stetem inhaltlichen und formalem Wandel unterworfen war und ist.

3.3.3 Das well-made play auf der Sekundarstufe II

Als dramatische Unter- bzw. Teilgattungen stellen Hörspiel und Kurzdrama ebenso Sonderformen des konventionellen Dramas dar wie avantgardistische abendfüllende Bühnenstücke. Mit einem well-made play in die Dramenanalyse einzuführen, um im Anschluß Sonderformen davon abzugrenzen, muß folglich ein sinn volles Unterfangen sein. Der Erfolg eines solchen Einstiegs in die Dramenbehandlung hängt jedoch wesentlich von der Wahl des zu besprechenden Werkes ab. Mit Sicherheit ist ein Text, der sich sukzessive lesen und besprechen läßt und dabei für den

---

[1] The Rise and Fall, 159.
[2] Ib., 160.
[3] Ib., 163.

Schüler stets neue, unvorhersehbare Aspekte bietet für einen Einstieg in die Dramenlektüre geeigneter als ein Werk, bei dem der Lernende nach kurzer Zeit absehen kann wie es endet und von daher die Kenntnis des Gesamttextes für die schulische Behandlung zwingende Voraussetzung ist. Hat das Stück zudem den Stellenwert eines ersten literarischen Ganztextes, so käme letzteres einer grenzenlosen Überforderung der Schüler - insbesondere derjenigen eines Grundkurses - gleich.

Nicht zuletzt unter Berücksichtigung der Tatsache, daß ein nicht unerhebliches Maß an dramenspezifischem Besprechungsvokabular vermittelt werden muß, sollte der Fachlehrer zum Zweck der Einführung in die Dramenanalyse ein aufgrund seiner Struktur übersichtliches und gleichzeitig von der Darbietung seiner Thematik motivierendes well-made play wählen.

3.4 Das Kurzdrama

3.4.1 Zur Geschichte des Kurzdramas

Das eigentliche Kurzdrama entstand um 1900, obwohl es schon viel früher neben den abendfüllenden Theaterstücken dramatische Kurzformen unterschiedlichster Art gab.[1] Kosok weist darauf hin, daß mit dem sogenannten curtain-raiser des 19. Jahrhunderts erstmals eine kurze Dramenform ihren legitimen Platz auf

---

[1] Vgl. J. A. Cuddon in A Dictionary of Literary Terms. London: Deutsch 1977, 455 f., der in seinem Artikel zum one-act play u. a. folgendes schreibt: "Very rare before late in the 19th c. though there are many earlier examples of shortish plays which could qualify as one-act plays, and the after-piece popular in the 18th c., was a kind of one-act play. However, towards the end of the 19th c. an increasing number of small experimental theatres greatly encouraged the development of the one-act drama as a form in its own right and it was often used as a curtain-raiser. Since that period it has flourished and is as popular as ever, though seldom used as a curtain-raiser. A more common practice now is to present two or three one-act plays by way of a double or tripple bill." Zitiert in Albert-Reiner Glaap (Hg.), Alan Ayckbourn, Confusions. Model Interpretations. Stuttgart: Klett 1982, 6.

der Bühne hatte.[1] Die Funktion dieser Stücke bestand darin, quantitativ orientiertes Publikum anzulocken und bei einem frühen Aufführungsbeginn die Zeit vom Eintreffen der ersten Zuschauer bis zur Darbietung des zentralen Bühnenstücks zu überbrücken. Der curtain-raiser hatte keinen literarischen Wert, denn er wurde um der Einnahmen willen geschrieben, war eine unwesentliche Beigabe zum eigentlichen Bühnenprogramm, wurde von zweitklassigen Schauspielern aufgeführt und hatte die von laufend eintreffenden Zuschauern verursachten Störungen zu überstehen.

Diese dramatische Kurzform kann, trotz großer äußerer Ähnlichkeit mit dem Kurzdrama, nicht als Vorläufer desselben angesehen werden. Kosok hebt hervor, daß das Kurzdrama nicht nur von Anfang an einen qualitativen Unterschied mit dem curtain-raiser aufwies, sondern auch aus anderen Gründen und in anderen Bereichen entstand. Trotzdem ist der curtain-raiser erwähnenswert, will man die literarische Abwertung verdeutlichen, mit der die neue Gattung angesichts der Existenz der literarisch minderwertigen curtain-raiser konfrontiert war.

Bezüglich der Förderung und Entwicklung des eigentlichen Kurzdramas nennt Kosok zwei relevante Bereiche: das Repertoire- und das Laientheater. Das Repertoiretheater ist eine Reformbewegung, die mit der Gründung des Abbey Theatre in Dublin im Jahr 1904 begann und als Gegenpol zu dem bis dahin üblichen kommerziellen Berufstheater zu verstehen ist. Es entstand ein experimentierfreudiges nicht-kommerzielles Theaterwesen, das dem Kurzdrama in den Mittelpunkt des Bühnenprogramms verhalf. Dabei wurden meist drei Kurzdramen an einem Abend aufgeführt, d. h. in der sogenannten triple bill-Form, um dem Publikum eine gewisse Bandbreite von Figuren, Themen und Techniken zu bieten. Auf diese Art und Weise entstanden viele Kurzdramen, und alle wurden aufgeführt, auch wenn sie nicht von namhaften Dramatikern stammten.

---

[1] Vgl. "Das moderne englische Kurzdrama", 133. - Zur Geschichte des Kurzdramas siehe auch Heinz Kosok, "Das Kurzdrama". - In Kosok (Hg.), Drama und Theater im England des 20. Jahrhunderts. Düsseldorf/Bern, München: Bagel/Francke 1980, 80-90. Die Angaben des vorliegenden Kapitels beziehen sich auf diese Veröffentlichungen.

Der Erste Weltkrieg beendete zunächst diese positive Entwicklung des englischen Kurzdramas. Man orientierte sich wieder an dem kommerziellen Theater Londons und das Kurzdrama verschwand vom Spielplan des englischen Berufstheaters. Allein das Abbey Theatre behielt seine Anziehungskraft.

Eine neue Blütezeit erlebte das Kurzdrama im Zuge der Entstehung von Laientheatergruppen nach 1918, die sich alsbald zu größeren Organisationen zusammenschlossen, so daß es 1939 bereits 20.000 bis 30.000 amateur societies gab. Die wichtigste war die 1919 gegründete British Drama League, die im Jahre 1926 ein amateur drama festival mit dem Schwerpunkt auf Kurzdramen veranstaltete. Noch heute findet jährlich ein solcher Wettbewerb - seit 1979 All-England Theatre Festival genannt - statt. Kosok schreibt hierzu:

Dieser analog zum Fußballpokal organisierte Wettbewerb wurde rasch zu einer festen Einrichtung im britischen Kulturleben. Nahmen 1926 sieben Gruppen daran teil, so waren es beispielsweise 1949 über tausend und 1978 immer noch rund sechshundert. Zunächst treten die Gruppen bei lokalen festivals auf, wobei neutrale Preisrichter jede Inszenierung nach einem festgelegten Punktsystem bewerten. Die besten Gruppen erreichen über mehrere regionale Ausscheidungen zunächst das englische und dann das britische Finale, die jährlich unter beträchtlicher Anteilnahme der Öffentlichkeit stattfinden.[1]

Ein explosionsartiger Zuwachs an veröffentlichten Kurzdramen ist als Folge dieser Veranstaltungen und des Anwachsens der British Drama League zu verzeichnen, was für die Gattungsentwicklung nur mit Einschränkungen positiv zu bewerten ist: Kosok führt den hohen Anteil an Ausschußware an, "weil die meisten Stücke auf die praktischen Bedürfnisse der Laienbühne hin verfaßt werden."[2] Ein weiterer Nachteil ist laut Kosok die Gleichartigkeit der nach strikten Regeln abgefaßten Werke,

aber auch die begrenzten technischen Möglichkeiten der Laiengruppen, Besetzungsprobleme (mehr Frauen- als Männerrollen), Aktualitätsbedürfnis und die Vorliebe für komische Stücke schlagen auf die Textproduktion durch. Zudem sind viele amateur societies primär religiös, politisch oder pädagogisch motiviert, oder sie suchen schlicht Selbstbestätigung und oberflächliche Unterhaltung.[3]

---

[1] Kosok, "Das Kurzdrama", 83.

[2] Ib., 84.

[3] Ib.

Neben dem repertory theatre movement und dem amateur theatre movement, wodurch es trotz genannter Negativaspekte zur Entstehung zahlreicher bemerkenswerter Kurzdramen kam, spielen Rundfunk und Fernsehen als weitere Förderungsfaktoren für diese Gattung eine wichtige Rolle. Formale Ähnlichkeiten zwischen Kurzdrama und Hörspiel ermöglichten die Sendung zahlreicher Kurzdramen als Hörspiele sowie die Umarbeitung von Hörspielen in Bühnenversionen.

Mit der Ausbreitung des Fernsehens eröffneten sich dem Dramatiker dann noch weit größere Möglichkeiten zur Gestaltung kurzer Spielformen, denn unter Einbeziehung optischer Wirkungen konnte er jetzt short plays mit der Aussicht auf Inszenierung abfassen, die auf der Laienbühne keinen Anklang gefunden hätten. ... Insbesondere alle Formen unrealistischer oder realitätsverfremdender Gestaltung konnten erst über das Fernsehen in breiter Front in das Kurzdrama eindringen. Harold Pinters The Collection (1961) und The Lover (1963) beispielsweise wurden im Fernsehen uraufgeführt. Die Bühnenadaptationen von Fernsehspielen haben deshalb zu einer ganz anderen Art von Kurzdramen geführt, als sie durch die Laientheater gefördert wurde.[1]

3.4.2 Gattungsmerkmale des Kurzdramas

"Der moderne Einakter ist kein Drama im Kleinen, sondern ein Teil des Dramas, der sich zur Ganzheit erhoben hat",[2] schreibt Peter Szondi. Da das Kurzdrama kein "verkleinertes Abbild des abendfüllenden Dramas"[3] ist, d. h. keine quantitativ geschrumpfte Form des full-length play, sollte man den aufgrund seiner Struktur als gerechtfertigt erscheinenden Terminus "Einakter" bzw. "one-act play" zur Bezeichnung dieser Gattung meiden. Es handelt sich hierbei vielmehr um eine eigenständige literarische Gattung, für die sich die unmißverständlichen und von daher treffenderen Begriffe short play sowie Kurzdrama inzwischen weitgehend durchgesetzt haben.[4] Kosok weist in diesem Zusammen-

---

[1] Ib., 85.

[2] Peter Szondi, Theorie des modernen Dramas (1880-1950). Frankfurt/Main: Suhrkamp 1965, 92.

[3] Kosok, "Englische und amerikanische Kurzdramen", 521.

[4] Vgl. Albert-Reiner Glaap, "Kurzdramen und kurze Dramen zeitgenössischer Autoren - Vorschläge für Grund- und Leistungskurse im Englischunterricht". DNS 82 (1983), 151-168: 151.

hang auf die narrative Kurzform der short story hin, die neben dem Roman existiert, ohne daß man ihre literarische Eigenständdigkeit je bezweifelt hätte, wohingegen sich "die Vorstellung von der Besonderheit" des Kurzdramas "nicht im gleichen Maße durchgesetzt"[1] habe. Es drängt sich nun die Frage nach den Gattungsmerkmalen auf, welche die Eigenständigkeit des Kurzdramas ausmachen.

In dem erwähnten Wörterbuch-Artikel Cuddons wird das Kurzdrama als dramatisches Äquivalent der Kurzgeschichte bezeichnet, das sich in der Regel auf die Darstellung einer einzigen Episode oder Situation konzentriert und im allgemeinen nicht mehr als zwei bis drei Figuren präsentiert.[2] Diese Definition ist zwar sehr grobmaschig, sie enthält jedoch einen zentralen Punkt: den Situationsbegriff. Szondis Charakterisierung des Kurzdramas gibt dazu nähere Erläuterungen:

> Sein Modell ist die dramatische Szene. Das besagt, daß der Einakter mit dem Drama wohl dessen Ausgangspunkt, die Situation, teilt, nicht aber die Handlung, in welcher die Entschlüsse der dramatis personae die Ursprungslage immerfort abwandeln und dem Endpunkt der Auflösung entgegen treiben. Weil der Einakter die Spannung nicht mehr aus dem zwischenmenschlichen Geschehen bezieht, muß sie bereits in der Situation verankert sein. Und zwar nicht bloß als virtuelle, die von jeder einzelnen dramatischen Replik dann verwirklicht wird (so ist die Spannung im Drama beschaffen), sondern die Situation hat hier selber alles zu geben. Deshalb wählt sie der Einakter, wenn er auf Spannung nicht ganz verzichtet, immer als Grenzsituation, als Situation vor der Katastrophe, die schon bevorsteht, wenn der Vorhang sich hebt, und im folgenden nicht mehr abgewendet werden kann.[3]

Auch für Kosok steht die Präsentation einer speziellen Situation im Vordergrund seiner Merkmalsbeschreibung des Kurzdramas, wenn er sagt, daß an die Stelle von Charakter- und Handlungsentwicklung hier die Darstellung einer Krisen- oder Grenzsituation tritt, die zu verstehen ist als zentraler Konflikt im Leben der Figuren, die auf wenige Grundzüge reduziert sind und damit zu repräsentativen Gestalten werden.[4]

---

[1] Kosok, "Das moderne englische Kurzdrama", 131.

[2] Vgl. A Dictionary of Literary Terms, 455 f.

[3] Szondi, 92.

[4] Vgl. "Englische und amerikanische Kurzdramen", 521.

Wie bei der Kurzgeschichte ist das offensichtlichste Kennzeichen des Kurzdramas seine Kürze: Es hat eine Spieldauer von 15 bis maximal 60 Minuten, wodurch alle anderen Strukturmerkmale bedingt sind, d. h. Reduktionserscheinungen hinsichtlich der Darstellungskategorien Raum, Zeit, Figuren und Handlung sowie bezüglich der Sprache, angesichts eines streng ausgewählten Dialogs.[1] Kurzdramen konzentrieren sich auf die Darstellung einer wie oben spezifizierten Situation, die mit einem "Minimum an Exposition vorbereitet und mit einem Maximum an Intensität dargeboten"[2] wird. Statt Handlung im Sinne einer verknüpften Folge von Haupt- und Nebenhandlungen steht ein entscheidender Ausschnitt aus einem Ereignisganzen im Zentrum des jeweiligen Stückes. Die Zahl der Figuren ist, ähnlich wie im Hörspiel und ganz im Gegensatz zum abendfüllenden Theaterstück, stark reduziert. Es fehlt der round character. Die Figuren machen folglich keine Entwicklung durch, ihre Charakterisierung beschränkt sich auf die Darstellung ihrer wichtigsten Eigenschaften. Die Charaktere werden unverzüglich in eine für sie wichtige Situation gestellt, so daß ihr Verhalten in diesem Augenblick im Mittelpunkt des Interesses steht.[3] Weitere Merkmale des Kurzdramas sind die strikte Wahrung der Einheit von Ort und Zeit, ausgewählte Dialoge - wobei jeder Satz von Bedeutung ist, was sich oft erst in der Rückerinnerung bzw. bei erneuter Lektüre enthüllt - sowie weitgehender Verzicht auf Bühnendekoration.

Als letzter Punkt ließe sich das anfügen, was Kosok mit dem Begriff "singleness of effect"[4] bezeichnet, der sich sowohl auf "die Reduktion der Wirkungselemente" bezieht als auch auf "die Geschlossenheit der Zuschauer-Reaktion".[5] Zugleich ist hiermit das Betroffensein des Publikums angesichts der Übertragbarkeit des Dargestellten auf sich selbst gemeint.[6]

---

[1] Vgl. Schik, "Das Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht", 17.

[2] Kosok, "Das moderne englische Kurzdrama", 132.

[3] Vgl. Kosok, "Das Kurzdrama", 86.

[4] Ib., 87.

[5] Ib.

[6] Vgl. ib.

Damit bestehen deutliche Parallelen zwischen der dramatischen Kurzform des short play, der narrrativen Kurzform der short story und dem radio play als da sind: unmittelbares Hineinziehen des Rezipienten in das Geschehen, der Ausschnittcharakter des Dargebotenen, die Geradlinigkeit der Handlung, eine eng begrenzte Anzahl von Figuren, ausgewählte typisierende Charakterisierung der Gestalten, die Präsentation einer für die Hauptfigur wichtigen Situation sowie der oft offene Schluß.[1]

3.4.3 Das Kurzdrama auf der Sekundarstufe II

Während die short story sich seit der Jahrhundertwende als eigenständige Gattung neben der epischen Langform Roman fest etabliert hat, im Bewußtsein der Kritik verankert ist und von allen Textsorten die im schulischen Literaturunterricht beliebteste Lektüre darstellt, steht das Kurzdrama sowohl in literaturwissenschaftlicher als auch in literaturdidaktischer Hinsicht im Schatten des mehraktigen (abendfüllenden) Bühnenstücks.[1]

Dies schreibt Berthold Schik zu Beginn seines Aufsatzes über das Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht und umreißt damit den Stellenwert dieser Gattung im literaturdidaktischen Bereich Ende der 70er Jahre. Wie die Richtlinien der Bundesländer und die aktuellen Angebote der Schulbuchverlage beweisen, hat sich diesbezüglich bis heute kaum etwas geändert. Im folgenden seien darum Gesichtspunkte genannt, die den Wert des Kurzdramas als Unterrichtsgegenstand auf der Sekundarstufe II verdeutlichen, wobei einiges auch für die Sekundarstufe I zutrifft.

Aufgrund ihrer Kürze sind Werke dieser literarischen Gattung für Schüler als Ganzes überschaubar, ihre Behandlung beansprucht nur wenige Unterrichtsstunden, so daß die Motivation der Lerngruppe leichter aufrecht zu erhalten sein dürfte als bei einem längeren Drama. Aus der gattungsbedingten Kürze solcher Texte

---

[1] Vgl. Schik, "Das Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht", 22. - Prießnitz, "Das englische Hörspiel in der Sekundarstufe II", 238.

Zu den Gattungsmerkmalen des Kurzdramas siehe auch Diemut Schnetz, Der moderne Einakter: Eine poetologische Untersuchung. Bern, München: Francke 1967.

ergeben sich jedoch noch weitere unterrichtliche Vorzüge. So ist die Behandlung eines bzw. mehrerer Ganztexte dieser Art auch im Grundkurs möglich, so daß die Lernenden innerhalb kurzer Zeit ein breites Spektrum von "Themen, Strukturen, Formen und sprachlichen Registern"[1] kennenlernen können. Schik hebt hervor, daß der Schüler durch die Beschäftigung mit wenigen Kurzdramen "Einblicke in verschiedene Lebensbereiche, Bevölkerungsschichten und Sprachbezirke des Landes der Zielsprache und einen ersten Eindruck von der Entwicklung und den vielfältigen Existenzformen der modernen Literatur erhalten"[2] kann.

Laut Kosok würde eine Unterrichtsreihe zur Vermittlung repräsentativer Züge englischsprachiger Literatur anhand von Kurzdramen folgende Autoren berücksichtigen: Barrie, Lady Gregory und Synge, Yeats, Fry sowie Pinter und Mortimer.[3]

Während der Unterrichtende in einem Grundkurs sich bei der Besprechung von Kurzdramen richtliniengemäß auf eine exemplarische Vorgehensweise beschränken wird,[4] bieten sich solche Stücke in Leistungskursen "als Zentraltexte oder Montageteile thematischer Unterrichtsreihen"[5] an, in denen "Themenbereiche nicht nur exemplarisch, sondern auch partiell systematisch entfaltet"[6] werden. Gegen Ende der Sekundarstufe I dient die Behandlung von Kurzdramen vor allem der Vermittlung von Grundlagen der Textinterpretation.[7]

---

[1] Schik, "Das Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht", 19.

[2] Ib. - Schik bezieht sich hiermit auf folgende Aussage Kosoks in dessen Aufsatz "Das moderne englische Kurzdrama", 139 f: "Das Kurzdrama hat, mehr als jede andere Literaturform, die verschiedenen Landschaften der britischen Inseln und die Lebensgewohnheiten, Sprachformen und sozialen Gruppierungen ihrer Bewohner für die Literatur erschlossen, und es hat diese regionale Bindung mit einer ausgesprochenen Universalität der Thematik in Einklang gebracht. Aus diesem fruchtbaren Spannungsverhältnis zwischen der Bindung an Landschaft, Sprache und soziale Schicht eines eng umgrenzten Lebensraumes einerseits, der Behandlung einer allenthalben gültigen Problematik andererseits erwächst ein großer Teil der Wirkung dieser Literaturform."

[3] Vgl. "Englische und amerikanische Kurzdramen", 521.

[4] Vgl. NW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, 95.

[5] Glaap, "Kurzdramen und kurze Dramen", 152 f.

[6] NW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, 96.

[7] Vgl. Vorläufige Richtlinien, 49 f.

Es ist vielfach diskutiert worden, wie und ob durch die Behandlung von Kurzdramen auf die Arbeit mit Mehraktern vorbereitet werden kann.[1] Als Argument für eine solche Anbahnung des Verständnisses längerer dramatischer Formen führt Schik an, "daß sich Fachsprache und Analyseverfahren für kurze und lange Texte dramatischer Literatur entsprechen".[2] Der Schüler wird, so Schik,

> am Beispiel des Kurzdramas sozusagen in nuce mit dramatischen Bauformen, Darstellungsmitteln und -möglichkeiten bekanntgemacht, lernt Gattungsmerkmale erkennen, erhält Einsichten in Wesen und Struktur dramatischer Sprache und wird so schließlich zu einem kritischen Werturteil befähigt.[3]

Glaap hält Kurzdramen besonders deshalb für den Literaturunterricht in der Fremdsprache geeignet, "weil die erwähnten Reduktionen in Raum, Zeit, Figurenzeichnung und Handlung dazu zwingen, Rezeptionsgespräche sehr bald und ohne Umschweife auf den Punkt zu bringen."[4] An dieser Stelle lassen sich erneut Parallelen zwischen short play und short story ziehen: Als Kurztexte zwingen sie den Leser von sich aus zu sorgfältiger Lektüre, da jedes Detail von unvorhersehbarer Bedeutung für das Gesamtverständnis des jeweiligen Werkes sein kann. "In dieser Aufforderung zur Enträtselung liegt", auch für Schik, "der besondere Wert von Kurztexten".[5]

Mit der Lektüre von Kurzdramen wird zudem der generellen Forderung nach Verzicht auf gekürzte Texte Folge geleistet. Gleichzeitig entfällt die von Hübner erstmals aufgeworfene Fra-

---

[1] Konkrete Beispiele liefern hierzu: Rüdiger Imhof, "Harold Pinters revue sketches als Schullektüre der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II)". DNS 24 (1975), 390-401. - Regine Nagel, "Kurzdramen Pinters im Leistungskurs der Sekundarstufe II". FU 13 (1979), Heft 49, 49-59. - Ulrike Kaiser, "Samuel Beckett, 'Krapp's Last Tape'. Das Drama als dramatische Szene". FU 16 (1982), Heft 62, 93-101.

[2] Schik, "Das Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht", 19.

[3] Ib., 19 f.

[4] Glaap, "Kurzdramen und kurze Dramen", 152.

[5] Schik, "Das Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht", 17. - Zum Thema Kurztexte siehe auch Berthold Schik, Gottfried Schröder, "Kürze als Appell zur Enträtselung: Literaturdidaktische Überlegungen zur Short Story". - In Hans Hunfeld, Gottfried Schröder (Hgg.), Literatur im Englischunterricht. Königstein/Taunus: Scriptor 1978, 144-167.

ge nach der Auswahl von Kernszenen bei der Dramenbehandlung. Aufgrund der gattungsimmanenten sprachlichen Prägnanz und Dichte stellt sich im Falle des Kurzdramas dieses Problem der Koautorenschaft des Lehrers, der den Originaltext in seiner didaktischen Aufbereitung des Unterrichtsstoffes umorganisieren, d. h. Schwerpunkte setzen muß, nicht.

Als letzter wichtiger Punkt zur Verdeutlichung des Wertes von Kurzdramen für den Fremdsprachenunterricht ist hinzuzufügen, daß sie vielfältige Möglichkeiten der "praktischen Auswertung"[1] bieten, beispielsweise die Umarbeitung eines Kurzdramas in ein Hörspiel oder die Aufführung eines short play. Letzteres ist zu verstehen als Umsetzung des im Unterricht erarbeiteten interpretativen Ansatzes, so daß aus dem gattungsinadäquaten Lesetext eine dramengemäße Verwirklichung - unter Einbeziehung der dritten Dimension - wird.

3.5 Das Fernsehspiel

3.5.1 Gattungsmerkmale des Films

Obwohl der Film einerseits Ähnlichkeiten mit den Gattungen Drama und Hörspiel sowie zu narrativen Texten aufweist, so setzt er sich andererseits auch deutlich von diesen ab. Mit dem Drama hat der Film, so Pfister, sowohl die Plurimedialität als auch die Kollektivität von Produktion und Rezeption gemein.[2] Im Gegensatz zum Drama sind Film wie Hörspiel nicht auf die Präsentation des Handlungsablaufes "innerhalb einer geschlossenen szenischen Einheit"[3] unter Wahrung raum-zeitlicher Kontinuität angewiesen.[4] Beide mediale Gattungen können durch Rückblenden die Chronologie des Dargestellten beliebig oft verändern, Zeit durch Zeitsprünge raffen, mit Leichtigkeit Orts-

---

[1] Kosok, "Das moderne englische Kurzdrama", 140.

[2] Vgl. Pfister, 47.

[3] Ib.

[4] Vgl. ib.

wechsel vornehmen oder verschiedene Wirklichkeitsbereiche darbieten. Zu diesem Zweck setzt der Film die optische Blende und die Technik der Szenentrennung mittels Schnitt ein, während es beim Hörspiel die akustische Blende und Schnitt sind, welche ebendiese Funktionen haben.[1]

Pfister betont jedoch in gleichem Maße die Nähe des Films zu narrativen Texten, indem er die variable und bewegliche Kamera in ihrer Erzählfunktion bzw. Funktion als vermittelndes Kommunikationssystem dem fiktiven Erzähler in Erzähltexten gleichsetzt:[2]

Der Betrachter eines Films wie der Leser eines narrativen Textes wird nicht, wie im Drama, mit dem Dargestellten unmittelbar konfrontiert, sondern über eine perspektivierende, selektierende, akzentuierende und gliedernde Vermittlungsinstanz - die Kamera, bzw. den Erzähler. Diese strukturelle Verwandtschaft des Films mit narrativen Texten zeigt sich auch darin, daß der Film häufig neben der optischen Erzählfunktion der Kamera auch sprachlich manifeste Erzählmedien einsetzt (schriftliche Erzähltitel und Erzählstimme im off) und daß er - im Gegensatz zum Drama - die 'deskriptive' Darstellung von figurenlosen Räumen kennt.[3]

3.5.2 Das Fernsehspiel bzw. der Fernsehfilm auf der Sekundarstufe II

Helmut Schrey weist in einem Aufsatz aus dem Jahre 1970 darauf hin,

daß die englische Literaturkritik bezeichnenderweise im Gegensatz zur deutschen nicht scharf zwischen Belletristik im eigentlichen, im literarischen Sinne, etwa dem Bühnendrama einerseits und dem 'uneigentlicheren' Fernsehfilm und Film andererseits trennt. Skript gilt vielmehr gleich Skript. Bühnenstück, Film und Fernsehfilm sind grundsätzlich gleichberechtigt.[4]

---

[1] Vgl. Klose, 135 ff.

[2] Vgl. Pfister, 48.

[3] Ib.

[4] "Das zeitgenössische englische Drama in Schule und Fernsehen. Betrachtungen zur Lektürebehandlung in einer gewandelten Situation". FU 4 (1970), Heft 13, 2-14: 6.

Auch Müller-Schwefe beklagt noch Anfang der 70er Jahre, daß Spielfilm und Fernsehspiel in Deutschland "nicht als Produkte künstlerisch angewandter Techniken verstanden, aufgenommen und gewertet werden."[1] Mit anderen Worten: Dem Film wird die Funktion der Realitätsabbildung und der Unterhaltung zugewiesen, aber "künstlerische Qualifikation als sekundär oder gar irrelevant angesehen."[2] Oft sieht sich der Film auch dem Vorwurf der Zuschauermanipulation ausgesetzt, da er ein Wirklichkeitsbild vermittle, das nicht objektiv sei, sondern der subjektiven Sicht der Filmemacher entspreche. Angesichts dieser Negativeinschätzung fordert Müller-Schwefe eine Neuorientierung des Literaturstudiums und der Literaturbehandlung in der Schule, und zwar im Sinne einer über zaghafte Versuche hinausgehenden Beschäftigung mit den Gegenständen Film und Fernsehspiel.

Während es jedoch in England bereits seit längerem Skriptreihen gibt, die zeitgenössische Fernsehspiele, Hörspiele und Kurzdramen - thematisch oder nach Gattungen geordnet - für universitäre und schulische Zwecke zusammenstellen,[3] sehen hierzulande die Richtlinien die Behandlung von Literatur in Form von Fernsehspielen trotz Verfügbarkeit von Videorecordern an den Schulen nicht vor.[4] Als Folge davon bieten Schulbuchverlage diesbezüglich weder Text- noch Filmmaterialien an, obwohl Fachdidaktiker verstärkt für die Behandlung von Literatur mit dem

---

[1] Gerhard Müller-Schwefe, "Spielfilm und Fernsehspiel in Hochschule und Schule. Ein Beitrag zur Neuorientierung des Literaturstudiums". LWU VI (1973), 52-70: 52.

[2] Ib.

[3] Solche Skripreihen sind etwa: David Self (Hg.), Studio Scripts. London: Hutchinson. In dieser Reihe erschienen 1980 die Bände Working; City Life; Communities. Im Jahre 1981 folgten Situation Comedy; Love and Marriage; Power sowie der Band School. - David Self, Ray Speakman (Hgg.), Act 1; Act 2; Act 3. London: Hutchinson 1979. - Alan Durband (Hg.), Playbill One; Playbill Two; Playbill Three. London: Hutchinson 1969. - Alan Durband (Hg.), Terraces (formerly Second Playbill One); Second Playbill Two; Second Playbill Three. London: Hutchinson 1973.

[4] Eine Ausnahme bildet der Vorläufige Rahmenplan Berlin, der die Behandlung von television plays unter der Kategorie short plays erwähnt. Siehe Rahmenplan, 46.

Medium Film plädieren.[1]

Dagegen gibt es bereits landeskundliche Filme in Form von Videocassetten, die der Klett Verlag unter dem Titel Focus on Britain seit 1982 in seinem Programm führt. Diese Kurzfilme von einer Laufzeit zwischen 7 und 10 Minuten sind laut Katalog ab Klasse 8 einsetzbar, um authentische Situationen in England - z. B. Crossing the Channel, Looking for a Place to Stay - zu vermitteln.[2] Der Verlag weist außerdem auf die Einsatzmöglichkeit dieser Filme "in höheren Klassen als Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung mit den dargestellten Gegebenheiten und mit ihrer Darstellungsweise"[3] hin. In dieser Funktion gehen die genannten Filme weit über die Ziele von Sprachlehrfilmen hinaus.

Eine weitere Möglichkeit, Filme im Englischunterricht der Sekundarstufen I und II einzusetzen,[4] sind Schulfunkproduktionen, die entweder landeskundlicher Natur sind,[5] bei denen es sich aber auch um Kriminalkurzfilme handeln kann.[6]

Auf die gewinnbringende Arbeit mit (Lang-)Spielfilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht weist Günter Burger in

---

[1] Siehe hierzu die Beiträge in FU 19 (1985), Heft 73.

[2] Vgl. Klett Katalog: Englisch, 1985, 30. - An dieser Stelle sei auf eine Veröffentlichung hingewiesen, die sich mit dem angesprochenen Verlagsangebot auseinandersetzt: Wolfgang Biederstädt, "Landeskundeunterricht mit Filmen aus der Reihe 'Focus on Britain'". FU 17 (1983), Heft 66, 113-119.

[3] Klett Katalog: Englisch, 1984, 29.

[4] Eine umfassende Darstellung für den Bereich der Sekundarstufe I liefert Hermann Josef Weiand, Film und Fernsehen im Englischunterricht. Theorie, Praxis und kritische Dokumentation. Kronberg/Ts.: Scriptor 1978. - Siehe hierzu auch Weiands neuere Veröffentlichung "Fünfzehn Jahre Schulfernsehen Englisch: Das Angebot für SI". DNS 83 (1984), 287-302.

[5] Zum Thema Landeskundeunterricht mit Medien siehe folgende Aufsätze: Johannes Schlesinger, "Landeskundliche Aspekte beim Unterricht mit dem Schulfernsehen: Mittelstufe". FU 17 (1983), Heft 66, 120-125. - Richard H. Richter, "'North of the Border': Schulfernsehen auf der Sekundarstufe II". Ib., 126-131. - Herman Josef Weiand, "Film/Video/Fernsehen: Möglichkeiten für den Landeskundeunterricht". Ib., 102-112.

[6] Für ein konkretes Beispiel siehe Reinhard Schulz, "Kurze Videofilme im Englischunterricht der Klassen 9 und 10. Beispiel: The Radio Operator". Praxis 32 (1985), 25-32.

einem Aufsatz aus dem Jahre 1983 hin[1] und begründet dies

- mit der Faszinationskraft, die Spielfilme auf Jugendliche ausüben und dem damit verbundenen Motivationspotential solcher Unterrichtsgegenstände im Hinblick auf die Kursteilnehmer,[2]
- mit der empfehlenswerten Schulung des Hör-Seh-Verstehens auf einer Stufe des fremdsprachlichen Unterrichts, "auf der häufig nur mit anspruchsvollen Texten gearbeitet wird, die schriftlich fixiert sind",[3]
- mit der Tatsache, "daß in der Literaturdidaktik der allzu eng verstandene Literaturbegriff durch das viel umfassendere Konzept des Textes ersetzt worden ist".[4]

Aus diesen Gründen, mit denen sich ebenso die Behandlung von Fernsehspielen bzw. -filmen rechtfertigen läßt, hält Burger die Auseinandersetzung mit Spielfilmen im fremdsprachlichen Unterricht für legitim und sinnvoll.[5] Als Materialquellen führt er in Großbritannien angefertigte Videomitschnitte, Aufzeichnungen von BFBS-TV-Sendungen in der Bundesrepublik, vom deutschen Fernsehen mitgeschnittene Sendungen im Zweikanalton sowie in England käuflich zu erwerbende oder aus England zu beziehende bespielte Cassetten an.[6]

Wie den Ausführungen Burgers zu entnehmen ist, entfällt die Hinzunahme von Textvorlagen bei der Beschäftigung mit Spielfilmen. Statt dessen soll der jeweilige Film von 90 Minuten Mindestdauer in Abschnitte von 10-20 Minuten Spielzeit zerlegt, diese dreimal vorgeführt und jeweils im Anschluß besprochen werden, wobei das Unterrichtsgespräch vom Global- über das Detailverstehen zur Analyse des Filmstücks unter bestimmten Gesichtspunkten fortschreiten soll.[7] Aufgrund der Ausschließlich-

---

[1] Günter Burger, "Zur Analyse von Video-Spielfilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht". DNS 82 (1983), 169-182.

[2] Vgl. ib., 170.

[3] Ib., 171.

[4] Ib.

[5] Vgl. ib.

[6] Vgl. ib., 175-179, wo Burger eine Übersicht über im Handel erhältliche englischsprachige Videofilme gibt.

[7] Vgl. ib., 172 ff.

keit des Hör-Seh-Verstehensansatzes ergibt sich jedoch eine langwierige Prozedur, bei der es - ähnlich wie bei einem Zuviel an nur über Hörverstehen laufender Hörspielarbeit - zu Motivationsschwund auf seiten der Schüler kommen muß. Auf dem Hintergrund langjähriger Unterrichtserfahrung scheint ein solches Unterfangen selbst im fortgeschrittenen Englischunterricht wegen der hohen sprachlichen Anforderungen durch fehlende Textabstützung nur in Ausnahmefällen möglich zu sein, ohne die Schüler zu überfordern.

Dagegen ist die Behandlung eines weniger umfangreichen Fernsehspiels oder -films, etwa zu einem Text aus einer der genannten Skriptreihen, empfehlenswert, da hierbei - analog zum Verfahren bei der Arbeit mit Hörspielen - der Text in zweiter Linie herangezogen werden kann. Auf diese Weise wird die Besprechung eines vom Umfang her überschaubaren Fernsehfilms auch in einem Grundkurs machbar und für die Kursteilnehmer durchgängig motivierend sein.

Ein solches Fernsehspiel stellt Glaap in einer Veröffentlichung neueren Datums als besondere Variante des short play im Sinne eines kurzen Dramas vor.[1] Es handelt sich um The Boy with the Transistor Radio von Willy Russell,[2] einem aus Liverpool stammenden, erfolgreichen zeitgenössischen Dramatiker, dessen Hörspiel Break-in sowie der Zweiakter Educating Rita bereits als Schulausgaben vorliegen.[3] Das von Glaap als kurzes Drama vorgestellte Fernsehspiel macht jedoch in einem Maße von den Möglichkeiten des Films Gebrauch (Darstellung von Realität und Traumwelt der Hauptfigur, Überblendung beim Wechsel des Wirklichkeitsbereiches usw.), daß es erst in seiner Darbietung über das Medium seine volle Wirkung entfaltet.

---

[1] Vgl. "Kurzdramen und kurze Dramen", 154 f. sowie 160 f.

[2] In David Self (Hg.), Studio Scripts. Working. London: Hutchinson 1980, 25-48.

[3] Willy Russell, Eric Paice, Break-in. Break-out. Two Radio Plays. Stuttgart: Klett 1980 (mit Compact-Cassette). - Albert-Reiner Glaap (Hg.), Willy Russell, Educating Rita mit Comments and Study Aids. Frankfurt/Main: Diesterweg 1984.

Mit Russells Our Day Out,[1] einem umfangreicheren und inhaltlich wesentlich komplexeren Fernsehspiel, zu dem der Verfasserin Text wie Film (in Form einer Videocassette) vorliegen, soll im abschließenden unterrichtspraktischen Teil der Arbeit ein genuines 'literarisches'[2] Fernsehspiel erstmals auch als solches für die Behandlung im Englischunterricht der Sekundarstufe II vorgestellt bzw. als geeigneter Unterrichtsgegenstand ausgewiesen werden.

3.6 Zusammenfassung

Von den vier vorgestellten dramatischen Gattungen zählen zwei zur sogenannten medialen Literatur, d. h. bei der Behandlung von Fernseh- und Hörspielen im englischen Literaturunterricht ist der Medieneinsatz durch die jeweilige Gattung bedingt. Da es in den Schulen heutzutage möglich ist, die gattungsadäquaten Rezeptionsbedingungen zu schaffen, kann das einzelne Werk auf seine Wirkung hin, die es über das Medium entfaltet, untersucht und analysiert werden. Dagegen muß beim aufführungsbezogenen Bühnenstück in der Regel auf den im Grunde notwendigen Theaterbesuch im Anschluß an die schulische Lektüre verzichtet werden. Ersatzfunktion für den zumeist nicht realisierbaren Besuch einer Bühnenaufführung kommt stets der mitschaffenden Phantasie des Lernenden zu sowie - falls verfügbar - der Tonaufnahme des Dramentextes, auf deren Nützlichkeit u. a. Regine Nagel hinweist, wenn sie betont, wie unnatürlich es ist,

> sich nur auf dem Weg über die individuelle Textlektüre einen Zugang zu einem Theaterstück zu verschaffen und wie wichtig gerade im Unterricht die Gestaltung und Verlebendigung der Vorlage auf akustischem Wege ist, um zumindest einen ungefähren Eindruck von der Wirkung zu erhalten, die das Werk als Bühnenaufführung ausübt.[3]

---

[1] In David Self und Ray Speakman (Hgg.), Act 1. London: Hutchinson 1979, 77-144.

[2] 'Literarisch' soll hier in Abgrenzung zu landeskundlich und dokumentarisch sowie im Gegensatz zu allen speziell für den Englischunterricht konzipierten Fernsehspielen bzw. -filmen verstanden werden.

[3] "Kurzdramen Pinters", 52.

Während ein solches Hörspiel im weiteren Sinne in der vorgenannten Weise Drameninterpretation auf der Sekundarstufe II abstützen kann, dient das Hörspiel gemäß der engen Begriffsfassung auf dieser Stufe der Einführung in eine eigenständige dramatische Gattung. Dabei müssen Hörspiel und Bühnenstück sorgfältig voneinander abgegrenzt werden, was im selben Umfang für Mehrakter und Kurzdrama gilt.

Die vier Spielarten dramatischer Literatur, um die es hier geht und von denen bisher nur die beiden aufführungsbezogenen Formen als Unterrichtsgegenstände fest etabliert sind, eignen sich gleichermaßen als Bezugspunkte für Rezeptionsgespräche und damit zur Förderung der zielsprachlichen Kompetenz der Schüler. Im Gegensatz zur ausschließlichen Behandlung von Bühnenstücken als Vertreter der Gattung Drama führt die zusätzliche Berücksichtigung der medialen Dramenformen Hör- und Fernsehspiel zu einer differenzierteren Betrachtung des übergeordneten Begriffs "Drama" innerhalb des Gattungsgefüges. Ein solches Vorgehen verstünde sich zudem als konsequente Anknüpfung an die mediengebundene Lehrbucharbeit auf der Sekundarstufe I.

Im folgenden soll zu den im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellten dramatischen Textsorten jeweils ein zeitgenössisches Werk präsentiert werden, das zur exemplarischen Einführung in die Gattungen Hörspiel, well-made play, Kurzdrama und Fernsehspiel geeignet ist. Die aus der Fülle denkbarer Texte[1] ausgewählten Vorschläge lassen sich in folgende Unterrichtsreihen einbetten: Pinters Hörspiel A Slight Ache ist als Zentraltext zum Thema "Marriage" denkbar, das u. a. in Ted Whiteheads Drama Alpha Beta - von den NW-Richtlinien als Unter-

---

[1] Als Alternativvorschläge für den Bereich des Hörspiels können angesehen werden: Tom Stoppard, Albert's Bridge, Don Haworth, The Prisoner und Obi Egbuna, Divinity. Als abendfüllende Dramen in der Form des well-made play erfreuen sich folgende Werke immer noch großer Beliebtheit an den Schulen: J. B. Priestley, An Inspector Calls und Eugene O'Neill, Beyond the Horizon. Daneben wäre als neueres Drama Ted Whiteheads Dreiakter Alpha Beta zu nennen. Als Kurzdramen sind zu empfehlen: Alan Ayckbourn, Confusions (Mother Figure, Between Mouthfuls, A Talk in the Park) sowie Michael Frayn, Black and Silver und als Fernsehspiele Tom Stoppards A Separate Peace, Willy Russells The Boy with the Transistor Radio oder Geoffrey Cases A Little Patch of Ground.

richtsgegenstand empfohlen[1] -, in Peter Nichols Passion Play sowie in den Kurzdramen Black and Silver von Michael Frayn und Mother Figure von Alan Ayckbourn angesprochen wird.

Mit Ayckbourns well-made play Absurd Person Singular läßt sich der von den NW-Richtlinien geforderte Bereich "soziale Klassen/Schichten"[2] in dem Sinne abdecken, als es in diesem Werk um das Problem der "English Middle Classes" geht.

Saunders' Kurzdrama A Slight Accident thematisiert die Kommunikationsproblematik und kann von daher im Rahmen einer Textabfolge zur Funktion von Sprache behandelt werden. Ebensogut ist es zusammen mit Ayckbourns Mother Figure und Pinters A Slight Ache unter dem Reihentitel "Lack of Communication" einzusetzen, um drei verschiedene Beziehungsprobleme, die zur Isolation einer Hauptfigur führen, zu beleuchten.

Russells Fernsehspiel Our Day Out ist sowohl zum laut NW-Richtlinien ebenfalls obligatorischen Thema "Erziehungswesen"[3] - ein weiterer literarischer Text hierzu wäre Russells Zweiakter Educating Rita -, als auch zu dem bereits angesprochenen Themenkreis über soziale Klassen relevant. Im Gegensatz zu Absurd Person Singular geht es hier jedoch um die Arbeiterklasse, wie es auch in Sillitoes Erzählliteratur der Fall ist.[4]

Diese konkreten Textvorschläge, die in den folgenden Kapiteln für den Oberstufenunterricht didaktisch aufbereitet werden, ergeben ein Gattungsspektrum dramatischer Werke verschiedener zeitgenössischer Autoren. Obwohl die ausgewählten Unterrichtsstoffe thematisch nahe beieinander liegen, ist jeder von ihnen als Bestandteil einer Sequenz denkbar, in die er, wie oben aufgezeigt, je nach den Gegebenheiten der Adressatengruppe formal oder inhaltlich eingebunden werden kann.

---

[1] Vgl. NW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, 83.

[2] Ib., 56.

[3] Ib.

[4] Vgl. hierzu die Ausführungen in Abschnitt 7.4.1 der vorliegenden Arbeit.

Die Textabfolge entspricht der Reihenfolge, in der die dramatischen Gattungen zuvor theoretisch aufgearbeitet wurden: das literarische Hörspiel als Erweiterung bereits geleisteter Hörspielarbeit auf der Sekundarstufe I im Sinne der engen Begriffsfassung, das abendfüllende Bühnenstück in seiner Ausprägung als well-made play, von dem im Anschluß das Kurzdrama abgegrenzt wird, worauf dann die Erschließung des Fernsehspiels als lohnender Unterrichtsgegenstand folgt.

4. HAROLD PINTERS HÖRSPIEL A SLIGHT ACHE

4.1 Das Werk Harold Pinters

Pinters dramatisches Schaffen umfaßt abendfüllende Theaterstücke, Kurzdramen, Hörspiele, Revue-Sketche, Fernsehspiele sowie Filmskripte und wird mit Etikettierungen versehen wie "Theatre of the Absurd", "Theatre of Non-Communication" und "Comedies of Menace".[1]

Werner Habicht weist auf die Problematik solcher Etikettierungen hin, wenn sie leichtfertig verwendet werden oder zu allgemein und daher wenig brauchbar sind. So schreibt er beispielsweise in einem Aufsatz aus dem Jahre 1967 über den Begriff 'Theater des Absurden' folgendes: "Der Ausdruck 'absurd' ist heute dabei, zu einem Modeepithet für jedes nicht auf Anhieb verständliche Drama zu werden."[2]

Die Frage, ob und inwieweit Pinter zu den Vertretern dessen gehört, was als 'Theater des Absurden' bezeichnet wird, ist von Kritikern unterschiedlich beantwortet worden. Während Pinter für die einen seit Esslin[3] unumstritten zu den Repräsentanten dieser Form des Theaters gehört, sehen andere keine "erhellende Verbindung"[4] zwischen diesem Autor und dem absurden Theater. Was jedoch außer Frage steht, ist der Einfluß des absurden Theaters auf Pinter. In seiner Untersuchung über Pinters Dramen führt Heitmann den direkten Einfluß Becketts (und Kafkas) auf Pinter an und begründet dessen Zugehörigkeit zur Dramatik des Absurden mit der hierfür typischen "Aufwertung raumdramaturgischer Elemente"[5] wie Bühnenbild, Requisit, Arrangement, Gestik,

---

[1] Dieter Allgaier, "Modern Writers. Harold Pinter". Praxis 4 (1968), 403-407: 403.

[2] "Der Dialog und das Schweigen", 65.

[3] Martin Esslin, The Theatre of the Absurd. Harmondsworth: Pelican ^{3}1980 (^{1}1961). Da heißt es an einer Stelle über Pinter: "...followed in the footsteps of the pioneers of the Theatre of the Absurd..." (234).

[4] Habicht, "Der Dialog und das Schweigen", 65.

[5] Heitmann, 22.

Mimik und Bewegung gegenüber einer Abwertung der Sprache. Aber auch wegen seines Grundanliegens, die Absurdität der menschlichen Existenz zu demonstrieren, kann Pinter als Dramatiker des Absurden angesehen werden. Heitmann umreißt Pinters Thematik wie folgt:

> Der Umstand, daß der Mensch keine Antwort auf die ihn bedrükkenden Fragen erhält, verursacht in ihm Furcht und Schrecken, seine Existenzangst, durch welche die Absurdität des Lebens spürbar wird.[1]

Aufgrund dieses inhaltlichen Bestrebens bleibt im dramatischen Geschehen bei Pinter vieles unmotiviert und für den Zuschauer unerklärbar. Somit setzt sich Pinter zusammen mit allen anderen Autoren des absurden Theaters vom konventionellen Realismus und dessen repräsentativer Dramenform, dem well-made play, ab.[2] Einzigartig, d. h. auch bei keinem anderen Vertreter des absurden Theaters vorzufinden, ist Pinters Realismus-Konzeption, die Heitmann treffend charakterisiert, wenn er über Pinter schreibt:

> Realität und Absurdität unterliegen in seinen comedies of menace einer ganz spezifischen Fusion, aus der die Realität als absurd hervorgeht. Eine überzeugende Präsentation dieser Konzeption sieht Pinter nur in einer äquivalenten Mischung der entsprechenden Gestaltungsmittel gewährleistet, einer Mischung von Darstellungskonventionen des Realismus auf der einen und den neuen Formen des Theaters des Absurden auf der anderen Seite, wobei letztere schließlich die Oberhand gewinnen.[3]

Zusammenfassend ist festzustellen, daß Pinter durchaus der Bewegung des Theaters des Absurden zuzuordnen ist, wenn dieser Terminus verstanden wird als

> Sammelbegriff mit genügend Spielraum für die Individualitäten einzelner Autoren für eine Reihe moderner Dramen neuer Form und neuen Inhalts, denen man mit tradierten Modellen konventioneller Dramenkritik nicht mehr gerecht werden kann.[4]

War die erste Etikettierung sehr allgemein und mußte spezifiziert werden, so verlangt die zweite, 'Theatre of Non-communication', eine Modifikation. Pinter selbst widerlegt die

---

[1] Heitmann, 253.

[2] Vgl. ib., 250 sowie Esslin, Theatre of the Absurd, 242.

[3] Ib., 257 f.

[4] Ib., 257.

Anwendbarkeit dieser Bezeichnung für seine Dramen:

> We have heard many times that tired, grimy phrase: 'Failure of communication'...and this phrase has been fixed to my work quite consistently. I believe the contrary. I think that we communicate only too well, in our silence, in what is unsaid, and that what takes place is a continual evasion, desperate rearguard attempts to keep ourselves to ourselves. Communication is too alarming. To enter into someone else's life is too frightening. To disclose to others the poverty within us is too fearsome a possibility.[1]

Für Pinter gibt es damit weniger eine Kommunikationsunfähigkeit, als vielmehr ein absichtliches Ausweichen vor jeglicher Verständigung. Dieses Phänomen des Umgehens von echter Kommunikation, das Pinter in seinen Dramen verdeutlicht, basiert auf seiner Theorie der "two silences".[2] Hiermit ist zum einen das genuine Schweigen gemeint, zum anderen der Wortschwall, hinter dem sich zumeist etwas Essentielles verbirgt, das nie an- oder ausgesprochen wird.

Vieldiskutiert und gern für Pinters Dramen verwendet ist der Terminus 'Comedies of Menace'. Dieser Begriff wurde im Jahre 1957 von David Campton in Anlehnung an die Bezeichnung 'Comedies of Manners' geprägt und diente als Untertitel seiner Kurzdramensammlung The Lunatic View. Ein Jahr später benutzte Irving Wardle dieses Etikett zur Kennzeichnung einiger zeitgenössischer Dramen, darunter auch Pinters The Birthday Party. Im Jahre 1960, nach der Uraufführung von The Caretaker, versuchte er, diesem Terminus die Allgemeingültigkeit für Pinters Werke abzusprechen. Die Ausbreitung des Begriffs war zu dem genannten Zeitpunkt jedoch nicht mehr aufzuhalten.[3]

Inzwischen herrscht weitgehend Einigkeit bei den Kritikern darüber, daß Pinters frühe Dramen The Room, The Dumb Waiter und The Birthday Party sogenannte comedies of menace sind. Als Charakteristikum für diese Art Drama gilt, wie der Begriff bereits besagt, die Erweckung von Komik und Bedrohung. Heitmann schreibt

---

[1] Harold Pinter, "Writing for the theatre". - In Harold Pinter, Plays: One. London: Eyre Methuen 1976, 9-16: 15. In diesem Zusammenhang sei auf eine umfassende Untersuchung verwiesen: Allgaier, Die Dramen Harold Pinters. Eine Untersuchung von Inhalt und Form. Frankfurt/Main, Phil. Diss., 1968.

[2] "Writing for the theatre"., 14.

[3] Vgl. Bernard F. Dukore, Harold Pinter. Hamburg: Petersen MacMillan 1982, 23 ff. sowie Heitmann, 113.

hierzu:

> Der Terminus comedies of menace ist ... nicht so sehr als allgemeine, gattungstheoretische Klassifikation wie im Sinne des Gegensatzpaares Tragödie und Komödie zu verstehen, sondern vielmehr als definitorischer Begriff für eine Art Drama, dessen Hauptmerkmal eine spezifische Mischung von dissipierender Komik und effektvoll konfigurierter Drohung ist, die eine eigentümliche Atmosphäre schafft. Innerhalb des Kombinats comedy - menace basiert die Evokation jener Atmosphäre primär auf der Emanation der menace, wobei die Kristallisation der Drohung wesentlich durch Elemente des dramatischen Raumes geschieht.[1]

Geht man von dieser Definition aus, so ist die Hörspielversion von Pinters A Slight Ache keine comedy of menace. Bei der Bühnenfassung wiederum kommt die typische Atmosphäre des Bedrohlichen kaum noch zur Geltung, da der Streichholzverkäufer durch seine physische Präsenz auf der Bühne an Schrecken verliert. Mit diesem Stück liegt somit ein Sonderfall vor, was aus der Existenz zweier Fassungen resultiert, wobei die Hörspielversion die ursprüngliche ist. Zu einem Ausweg aus dem Dilemma "mangelnder Theatralität"[2] beim Hörspiel und allzusehr reduzierter Ausstrahlung der Drohung beim Drama gelangt man nur über eine schwerpunktsetzende und differenzierende Betrachtungsweise. Demnach ist Heitmann zuzustimmen, wenn er sagt, "daß das Hörspiel A Slight Ache eine weit bessere comedy of menace ist als das Bühnendrama".[3]

4.2 A Slight Ache: Inhaltsskizze

Die Eingangsszene präsentiert das nicht mehr ganz junge Ehepaar Edward und Flora beim Frühstück in ihrem abseits gelegenen Haus. Es ist der längste Tag des Jahres und sie unterhalten sich zunächst über die Blumen im Garten, wobei Edward sich stets von seiner Frau belehren lassen muß, da er sich auf diesem Gebiet nicht auskennt. Als eine Wespe auftaucht, kommt es zwischen den Eheleuten darüber zum Streit, ob Wespen beißen oder stechen.

---

[1] Heitmann, 114 f.

[2] Ib., 209.

[3] Ib.

Edward, der über Augenschmerzen klagt, tötet die Wespe, indem er sie verbrüht und anschließend zerquetscht. Beim Betrachten des toten Tieres fühlt er sich ausgesprochen wohl. Doch sein Wohlbefinden schlägt in einen Angstzustand um, als er einen Streichholzverkäufer wahrnimmt, der nicht zum ersten Mal an der hinteren Gartenpforte steht, um seine Ware an einer Straße anzubieten, wo keine potentiellen Kunden zu erwarten sind. Die Tatsache, daß dieser Mann erneut dort steht, wo er noch nie etwas verkaufen konnte, beunruhigt Edward im Gegensatz zu Flora aufs äußerste. Nach einer Weile intensiven Beobachtens von der Spülküche aus beschließt Edward, die wahre Identität des alten Streichholzverkäufers zu ergründen. Zu diesem Zwecke läßt er ihn durch Flora ins Haus bitten und empfängt ihn in seinem Arbeitszimmer. Der Plan, in einem Gespräch etwas über den Fremden zu erfahren, schlägt jedoch fehl, da sich der Unbekannte - ein sehr alter, scheinbar tauber und stummer Mann - in Schweigen hüllt. Edward hingegen, der dem Angesprochenen hauptsächlich von sich selbst erzählt, reagiert mit zunehmender Aggressivität und bricht schließlich, von unerträglichem Augenschmerz gepeinigt, zusammen. Der Streichholzverkäufer dagegen verjüngt sich und Flora, die, von den Augen und dem Körper des Fremden fasziniert, zuvor beschloß, den von ihr 'Barnabas' getauften Gast zu behalten, tauscht ihn gegen Edward ein, indem sie dem letzteren den Bauchladen gibt und Barnabas in den Garten führt.

4.3 A Slight Ache als literarisches Hörspiel

Bei A Slight Ache, das auch in Form eines Kurzdramas vorliegt,[1] handelt es sich um ein Hörspiel par excellence, nicht weil es im Rundfunk - am 29.7.1959 im Third Programme der BBC - erstmals präsentiert wurde, sondern weil es sich hierbei nach inhaltlichen wie formalen Kriterien um ein Hörspiel der inne-

---

[1] Im Jahre 1967 lief außerdem die Fernsehinszenierung im Programm von BBC 2. Veröffentlicht wurde lediglich die Bühnenfassung. Sämtliche Zitate beziehen sich auf folgende Ausgabe: Harold Pinter, A Slight Ache and other Plays. London: Methuen 1961, 7-40. Alle weiteren Hinweise auf diese Ausgabe erscheinen als eingeklammerte Seitenzahlen im Text.

ren Wirklichkeit handelt, das sich durch die Darstellung innerseelischer Vorgänge, vorzugsweise mit Hilfe von Monologen, auszeichnet und von daher nicht ohne Wirkungsverlust auf die Bühne zu bringen ist,[1] oder, wie Heitmann es ausdrückt, "weil es von den medienspezifischen Gestaltungsmitteln optimalen Gebrauch macht".[2] Diese Tatsache hebt auch Esslin hervor, wenn er sagt: "Pinter makes brilliant use of the limitations of the medium. Of the three characters in the play, only two speak. The third remains entirely silent and is thus invested with the terror of the unknown."[3] Gemeint ist die Figur des Streichholzverkäufers, von der im Hörspiel die für eine comedy of menace unerläßliche Ausstrahlung der Drohung ausgeht. Dieser Effekt geht durch den Auftritt der Figur im Bühnenstück weitgehend verloren, "die Ambiguität des Streichholzverkäufers, ob Phantasieprodukt von Edward und Flora oder tatsächlich existent, wird zerstört, das Rätsel gelöst".[4] Somit ist diese Figur die Schwachstelle des Kurzdramas A Slight Ache, hieran entzündet sich die Kritik an dem Bühnenstück: Durch das Erscheinen des Streichholzverkäufers auf der Bühne wird nicht nur die erwähnte Zweideutigkeit aufgehoben, sondern die von dieser Figur auszugehende Bedrohung durch dessen passives, nicht aggressives Verhalten unglaubwürdig.[5]

Die Umsetzung des Hörspielgeschehens in Bühnengeschehen muß jedoch noch aus anderen Gründen als nicht gelungen angesehen werden, da die für ein Kurzdrama unüblichen Ortswechsel (Schauplätze der Handlung sind Frühstücksraum, Spülküche, Edwards Arbeitszimmer und der Garten) sowie das Überhandnehmen von indirekten Bühnenanweisungen am Schluß des Stückes unübersehbare hörspielspezifische Relikte sind.[6]

---

[1] Vgl. Groene, "Pinters Hörspiele", 191.

[2] Heitmann, 189.

[3] The Theatre of the Absurd, 244 f.

[4] Heitmann, 191.

[5] Vgl. ib., 200 f.

[6] Vgl. ib., 192 f. und 205 sowie Paul Goetsch, "Pinter. A Slight Ache". - In Horst Prießnitz (Hg.), Das englische Hörspiel. Düsseldorf: Bagel 1977, 101-113: 101. Goetsch weist darauf hin, daß die Bühnenfassung nur geringfügig von der Hörspielform abweicht, was auf eine flüchtige Bearbeitung schließen läßt.

Trotz aller Vorbehalte zählt Heitmann Hörspiel wie Bühnenstück zu den comedies of menace, weil die Verbindung von Komik und Bedrohung in beiden Fällen, wenn auch in unterschiedlichem Maß überzeugend, vorhanden ist. Wie in Pinters anderen comedies of menace läßt sich laut Heitmann auch in A Slight Ache der "übliche Bruch mit der alltäglichen Wirklichkeit"[1] nachweisen:

> Die seltsame, kaum erklärbare Gestalt des matchseller erhebt das dramatische Geschehen eines vordergründigen Realismus und transponiert es auf eine andere Ebene. Die Nähe zum Theater des Absurden wird auch hierin sichtbar.[2]

Ein wichtiger neuer Aspekt für die Thematik der menace liegt bei diesem Werk im Vergleich zu The Room, The Dumb Waiter und The Birthday Party in der Perspektive, "daß im Menschen selbst die Ursache einer existentiellen Krise verankert ist."[3]

Edwards Krisensituation deutet sich zunächst durch mehrmals auftretenden Augenschmerz an sowie durch auffallende Aggressivität gegenüber seiner Frau beim Streit über "honeysuckle", "convulvulus" und "japonica" (10) bzw. beim Auftauchen der Wespe, als es um "bite" und "sting" geht (11 ff.). Während Edward zuvor sich hatte belehren lassen müssen, da er die Bezeichnungen für verschiedene Pflanzen im Garten miteinander verwechselte, so ist er es jetzt, der Flora bezüglich ihrer Ausdrucksweise auf massive Art zurechtweist:

> Bite? What do you mean, bite? (11); It will not bite you! Wasps don't bite. (12); FLORA: It'll fly away. It'll bite. EDWARD: If you don't stop saying that word I shall leave this table. FLORA: But wasps do bite. EDWARD: They don't bite. They sting. It's snakes...that bite. FLORA: What about horseflies? /Pause./ EDWARD /to himself/: Horseflies suck. (13)

Sprache dient hier - wie in anderen Werken Pinters auch - als Mittel, mit dem der Überlegenheits- oder Machtkampf zwischen zwei Menschen ausgefochten wird.[4] Daß das Verhältnis der Ehe-

---

[1] Heitmann, 210.

[2] Ib.

[3] Ib., 210 f.; siehe auch Groene, "Pinters Hörspiele", 193.

[4] Vgl. Martin Esslin, "Language and Silence". - In Arthur Ganz (Hg.), Pinter. A Collection of Critical Essays. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall 1972, 34-59: 50. Besonders deutlich wird diese Funktion von Sprache in der Dialogform des Kreuzverhörs, etwa in Pinters Sketch Applicant.

leute ein gespanntes ist, offenbart sich auf diese Weise bereits in der Eingangsszene und wird im Verlauf des Stückes mehrfach durch sprachliche Signale deutlich.[1] Beispielsweise gerät Edward außer sich, wenn er von seiner Frau herausfordernd "Beddie-Weddie" genannt wird (18), so daß er ihr schließlich sogar verbietet, ihn mit seinem richtigen Vornamen anzusprechen (19).

Als Edward nach dem Töten der Wespe des Streichholzverkäufers gewahr wird, kommt in ihm ein Gefühl äußersten Bedrohtseins auf, wie den an Flora gerichteten Worten zu entnehmen ist:

For two months he's been standing on that spot, do you realize that? Two months. I haven't been able to step outside my back gate. (15); It used to give me great pleasure, such pleasure, to stroll along through the long grass, out through the back gate, pass into the lane. That pleasure is now denied me. It's my own house, isn't it? It's my own gate. (15 f.)

Flora hingegen ist von der Harmlosigkeit des Fremden überzeugt - "he's a quiet, harmless old man, going about his business" (16) - und bezieht allmählich Position gegen ihren Mann und zugunsten des matchseller. Als sie merkt, daß Edward sich nicht beruhigen läßt und den "impostor" (19) ins Haus bitten will, sorgt sie sich um den letzteren:

What are you going to do with him, Edward? You won't be rough with him in any way? He's very old. I'm not sure if he can hear, or even see. (21); He's an old man. You won't...be rough with him? (21); Edward...are you sure it's wise to bother about all this? (21)

Hinzu kommt die Tatsache, daß Flora von dem äußeren Er-

---

[1] Der Höhepunkt liegt dabei kurz vor Edwards Rollentausch mit dem Streichholzverkäufer, als Edward seine Frau in ihrer 'Unterhaltung' mit dem Fremden stört:

FLORA: Don't come in.
EDWARD: Well?
FLORA: He's dying.
EDWARD: Dying? He's not dying.
FLORA: I tell you, he's very ill.
EDWARD: He's not dying! Nowhere near. He'll see you cremated.
FLORA: The man is desperately ill!
EDWARD: Ill? You lying slut. Get back to your trough!
FLORA: Edward...
EDWARD /violently/: To your trough! (33)

scheinungsbild des Mannes fasziniert ist, was sich darin zeigt, daß sie ihn mit einem jungen Bullen vergleicht, als sie ihn von der Spülküche aus sieht und erstaunt ausruft:

Good Lord, what's that? Is that a bullock let loose? No. It's the matchseller! My goodness, you can see him...through the hedge. He looks bigger. Have you been watching him? He looks ...like a bullock. (17)

Für Edward aber, der diese Bezeichnung übernimmt, hat das Wort, und das beweist der Kontext, in dem er es verwendet, eine ausschließlich negative Konnotation:

I haven't wasted my time. I've hit, in fact, upon the truth. He's not a matchseller at all. The bastard isn't a matchseller at all. (...) No, there's something very false about that man. I intend to get to the bottom of it. I'll soon get rid of him. He can go and ply his trade somewhere else. Instead of standing like a bullock...a bullock, outside my back gate. (19)

Im Kernstück des Hörspiels, das aus drei Szenen besteht, in denen sich die Eheleute abwechselnd mit dem matchseller in Edwards kleinem Arbeitszimmer 'unterhalten', führen Edward und Flora sogenannte Dialoge mit dem Schweigen: Da ihr Kommunikationspartner nicht spricht, enthüllen sie monologisierend ihr eigenes Innenleben. Flora entblößt sich gegenüber dem Fremden als frustrierte Ehefrau, "indem sie auf eine geradezu schockierend direkte Weise Einblick gewährt in ihr Inneres, das besetzt ist von angestauter sexueller Triebenergie und von Wunschphantasien, die als Jugenderinnerungen kaschiert sind."[1] Flora glaubt, im matchseller den Wilderer wiederzuerkennen, der sie vor langer Zeit im Wald vergewaltigte. Sie möchte nun, daß er zu ihr über das Thema Liebe spricht. Sie setzt sich auf die Armlehne seines Stuhls, betrachtet seine Kleidung, seine grossen Augen und seinen Körper, den sie als "solid" (32) bezeichnet - Edward behauptete zuvor das Gegenteil: "he's like jelly. A great bullockfat of jelly" (29) -, umarmt ihn und beschließt, ihn zu behalten. Das Problem seiner Identität löst sie, indem sie ihn "Barnabas" nennt (32). Barnabas verkörpert für Flora zugleich den ersehnten Liebhaber und den Ehemann, der sich wie

---

[1] Wilfried Uhlmann, "Neurotische Konflikte und triebgesteuertes Sozialverhalten in den Stücken Harold Pinters". LWU V (1972), 299-312: 304.

ein Kind umsorgen läßt:

It's me you were waiting for, wasn't it? You've been standing waiting for me. You've seen me in the woods, picking daisies, in my apron, my pretty daisy apron, and you came and stood, poor creature, at my gate, till death us do part. Poor Barnabas. I'm going to put you to bed. I'm going to put you to bed and watch over you. But first you must have a good whacking great bath. And I'll buy you pretty little things that will suit you. And little toys to play with. On your deathbed. Why shouldn't you die happy? (32 f.)

Edwards Verhalten gegenüber dem Unbekannten ist gekennzeichnet durch Aggressivität, die sich während seiner beiden Gesprächsphasen vor und nach Floras Unterhaltung mit dem Fremden steigert. Während er in der ersten Phase zunächst versucht, die Identität des Gastes zu klären, indem er sich um Freundlichkeit bemüht und vorsichtige Fragen stellt - "do you know the district?" (23), "do you live in the village? (...) Or are you passing through? On your way to another part of the country?" (23), "I don't want to seem inquisitive but aren't you rather on the wrong road for matchselling?" (25) -, wird er durch das konstante Schweigen des Angesprochenen zunehmend unsicher und aggressiv. Ein erster Höhepunkt ist erreicht, als Edwards Aggressionen sich in einem Zornesausbruch entladen, nachdem der matchseller plötzlich seinen Bauchladen mit den nassen Zündhölzern fallen ließ und der Aufforderung, seine Kopfbedeckung abzunehmen und sich zu setzen, nicht Folge leistete.

Im Verlauf seiner zweiten Gesprächsphase verliert Edward zusehends an Selbstbewußtsein, sieht sich sogar von seinem Gegenüber ausgelacht (35 und 36). Edward, dessen Leben seinen Angaben zufolge in der Vergangenheit durch Klarheit und Sicherheit geprägt war (35 f.), gerät nun in eine existentielle Krise. Die anfängliche Bedrohung Edwards von außen, hervorgerufen durch das Erscheinen des Streichholzverkäufers, hat sich zu einer inneren Drohung, aus Edward selbst erwachsend, gewandelt. Der matchseller, so Heitmann,

fungiert für Edward als Objekt zur Projektion seiner Unsicherheiten und Ängste, quasi als Spiegel, an dem sich nun seinerseits seine Aggressionen entzünden. Folglich existiert die eigentliche Drohung, die wirkliche destruktive Macht, nicht in der Person des Streichholzverkäufers, sondern in Edward selbst, und seine Fragen hinsichtlich jener Figur betreffen

in Wahrheit ihn selbst. In der Konfrontation mit jenem scheint Edward diese Tatsache allmählich bewußt zu werden; er durchläuft einen Prozeß der Selbstanalyse und steigender Selbsteinsicht, bis er schließlich die Bedrohung durch den Streichholzverkäufer als Teil seines Selbst erkennen muß, was seinen totalen Zusammenbruch herbeiführt.[1]

Sein innerer Konfliktzustand wird begleitet von dem Krankheitssymptom einer Sehstörung, schon der Titel weist darauf hin, unter der er bereits zu Beginn des Hörspiels leidet und die sich stetig verschlimmert, bis das letzte Stadium, der psychische wie physische Zusammenbruch, erreicht ist: "I've caught a cold. A germ. It was this morning. In my eyes. My eyes" (38). Dies sind seine letzten Worte, bevor er zu Boden fällt. Die Frage, die er zuvor noch an den matchseller richtet, "who are you?" (39), ist bezeichnend: Sie zeigt, daß Edward nunmehr den Verlust der eigenen Identität erlitten hat. Darüber hinaus vollzieht sich ein Identitätswechsel von Edward und dem Streichholzverkäufer,[2] indem Edward zusammenbricht und der alte matchseller sich gleichzeitig extrem verjüngt (39). Dieser Prozeß des Identitätswechsels wird durch mehrmalige und stets deutlicher werdende Identifikation Edwards mit dem Streichholzverkäufer sehr früh bereits angedeutet bzw. eingeleitet:

> Yes, I...I was in much the same position myself then as you are now, you understand. Struggling to make my way in the world. I was in commerce too. (24); I bought all the furniture in this house in a sale. The same sale. When I was a young man. You too, perhaps. You too, perhaps. /Pause./ At the same time perhaps! (27); Why did I invite you into this room? That's your next question, isn't it? Bound to be. /Pause./ Well, why not, you might say? My oldest acquaintance. My nearest and dearest. My kith and kin. (36)

Der Rollentausch ist vollzogen, als Flora ihrem Mann den Bauchladen gibt und Barnabas, den neuen Edward, in ihren, d. h. seinen Garten führt.

Während der matchseller für Flora die Verkörperung ihrer Wünsche darstellt, ist er für Edward die Inkarnation seiner

---

[1] Heitmann, 201 f.

[2] Vgl. ib., 202 f.

inneren Bedrohung,[1] seiner Ängste und Frustrationen.[2] Edwards Selbstentfremdung oder existentielle Krise manifestiert sich als Entfremdung von der eigenen Welt, wobei die Sehstörung als zentrales Motiv fungiert, wie Heitmann ausführt:

> Im Ablauf des Geschehens wird Edward sein privater Raum, sein Territorium, in dem er sich bisher geborgen, sicher und zufrieden gefühlt hat, in zunehmendem Maße entfremdet, eine Entwicklung, für die Edward gern den Streichholzverkäufer verantwortlich machen möchte, die sich aber schon von Beginn an unabhängig von jenem bei ihm ankündigt. ... Edward scheint kontinuierlich an Sehkraft zu verlieren, und sein Territorium, sein Paradies, das er so genossen hat, entschwindet seinen Blikken. Das Schlußtableau deutet an, daß er von diesem Ort vertrieben wird, außerhalb stehen wird an der Stelle dessen, der jetzt seinen Platz eingenommen hat.[3]

Eine Sichtweise, wonach der matchseller aufgrund seines Alters und seines Erscheinens am längsten Tag des Jahres ein Symbol für den nahenden Tod ist, der durch Augenschmerzen angezeigt wird,[4] überzeugt nicht. Zum einen stirbt Edward nicht,

---

[1] Vgl. Ann P. Messenger, "Blindness and the Problem of Identity in Pinter's Plays". DNS 21 (1972), 481-490: 487.

[2] Vgl. Ruth Milberg, "1+1=1: Dialogue and Character Splitting in Harold Pinter". DNS 23 (1974), 225-233: 230.

[3] Heitmann, 206 f.

[4] Vgl. Peter C. Thornton, "Blindness and the Confrontation with Death: Three Plays by Harold Pinter". DNS 17 (1968), 213-223: 220.

> "That the Matchseller represents approaching death is suggested at once by his great age and extreme physical decrepitude: ... Even his matches are sodden and mouldly. There is other evidence too. One of Edward's preoccupations, as we quickly discover, is time: ... He is even writing one of his philosophical essays on the subject, in other words attempting to create distance between himself and time as a reality by intellectualising it, just as he avoids contact with the outside world by observing it through his telescope. ... Obviously the Matchseller is here symbolising the passage of time towards death, the inevitable changes that accompany it, and, by being identified as Edward's 'oldest acquaintance', the transience of the worldly existence of Edward himself.
>
> Significantly enough, it is about noon on the longest day in the year, 'The height of summer' (11), that the Matchseller, who has been waiting outside for some time, finally intrudes into Edward's closed world. The longest day is followed by inevitable decline into autumn and winter: and so it must be in human life. To try to prolong the summer of one's life indefinitely, as Edward does, by rationalising away unpleasant facts or by protesting one's continual physical health, is vain. That decay and death are already present at the prime must be faced: the Matchseller functions as a memento mori."

sondern ihm wird eine neue Identität zugewiesen, nachdem er seine ursprüngliche verloren hat, zum anderen stellt sich mit Heitmann zu Recht die Frage, ob der Fremde folglich nicht auch für Flora ein Todessymbol sein muß[1] (statt eines Mittels zur Flucht in neu geweckte Jugendvitalität),[2] ob sie nur deshalb noch geschützt ist, weil sie keinen leichten Schmerz in den Augen verspürt oder ob sich Flora leichtfertig dem Tod ausliefert, indem sie Barnabas als neuen Lebensgefährten wählt. Neben Heitmann greift vor allem Goetsch eine solche Interpretation der matchseller-Figur an, indem er sie als "Ausweichmanöver"[3] bezeichnet und dies wie folgt begründet:

> Der Matchseller läßt sich nämlich nicht in der Art des realistischen Dramas beschreiben; denn sein Verhalten steht nicht im Einklang mit seinen beiden einzigen, von Edward und Flora gemeinsam erkannten Attributen, der des alten Mannes und des Streichholzverkäufers. Das Ehepaar sieht sich daher mit einer unvertrauten, unbestimmbaren und in diesem Sinne absurden Wirklichkeit konfrontiert.[4]

Was die Figur des matchseller betrifft, so ziehen viele Kritiker seine reale Existenz im Hörspiel nicht in Zweifel, andere wiederum halten an dem Ambiguitätsgedanken fest. Als Argumentationsbasis gilt für erstere die physische Präsenz des Streichholzverkäufers in der Bühnenfassung, die Unwahrscheinlichkeit einer gemeinsamen Halluzination des Ehepaares[5] sowie die Art und Weise, in der sich Edward und Flora - nicht nur

---

[1] Vgl. Heitmann, 206 (Anmerkungen).

[2] Vgl. Thornton, 222. "What for Edward is a reminder of death is transformed by Flora into a means of escaping into the vitality of her youth."

[3] Vgl. Goetsch, "Pinter. A Slight Ache", 108.

[4] Ib.

[5] Vgl. Simon Trussler, The Plays of Harold Pinter, An Assessment. London: Victor Gollancz 1973, [2]1974, 59. "The old man shuffles indoors, speaking not a word - indeed, he remains absolutely silent throughout the play. In the radio version, of course, this left his very existence in doubt. But since to postulate some shared fantasy or hallucination would be to introduce yet another convention into a play that already employs too many - and since the Matchseller is undeniably, physically there in any stage production, for his movements are clearly indicated in the directions - his solidity, if not his reality, must necessarily be accepted."

sprachlich - gegenüber dem Fremden verhalten.[1] Auch Goetsch schließt sich dieser Meinung an:

Da sich Edward und Flora dem Fremden gegenüber dialogisch verhalten und dessen Anwesenheit zusätzlich durch Geräusche verdeutlicht wird, bleibt Pinter von jener subjektiven Form des Hörspiels distanziert, das eine rein intellektuelle und seelische Handlung darbietet. Er unterscheidet klar zwischen den subjektiven Deutungen Edwards und Floras und der objektiven Undefinierbarkeit des Fremden.[2]

Verfechter des Ambiguitätsgedankens, denen zufolge gerade darin der Reiz und der Wert des Hörspiels besteht, daß die Existenz des Streichholzverkäufers für den Rezipienten weder eindeutig nachweisbar, noch widerlegbar ist, sind u. a. Esslin,[3] Groene,[4] Heitmann[5] und Hinchliffe.[6]

Es gibt jedoch noch eine dritte Position, wonach die Frage der Identität dieser Figur - und damit die im Werk angelegte Herausforderung zur Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Unbestimmbarkeit - unwichtig, "immaterial"[7] ist. Als Stellvertreter dieser Ausrichtung sei hier Uhlmann zitiert, der über die Hörspielfigur des matchseller sagt:

Bedeutsam ist allein seine katalytische Funktion im Blick auf die beiden Figuren des Stücks. Er bedeutet für Edward eine Bedrohung, für Flora eher eine Verlockung, die Wunscherfüllung verheißt. Für beide hat die Begegnung mit ihm enthüllenden Charakter, insofern sie psychisches Material an die Oberfläche bringt, das unter gewöhnlichen Bedingungen verborgen oder verdrängt ist.[8]

---

[1] Vgl. Ronald Hayman, Contemporary Playwrights: Harold Pinter. London: Heinemann 1968, ^{3}1975, 28. "Obviously he [the matchseller] isn't a fantasy because Edward and Flora both see him and speak to him and Flora feels him, but far from having a clear physical appearance, he seems to Edward to change shape and size, sometimes to look bigger, like a bullock, sometimes strong, sometimes weak, and to Flora sometimes repuslive, sometimes attractive."

[2] Goetsch, "Pinter. A Slight Ache", 108 f.

[3] Vgl. The Theatre of the Absurd, 245.

[4] Vgl. "Pinters Hörspiele", 192 f.

[5] Vgl. 191.

[6] Vgl. Arnold P. Hinchliffe, Harold Pinter. New York: Twayne Publishers 1967, 70.

[7] James R. Hollis, Harold Pinter. The Poetics of Silence. Southern Illinois University Press 1970, ^{2}1971, 58.

[8] 302.

Einstimmigkeit herrscht bei den Kritikern hinsichtlich der Funktion des Streichholzverkäufers: Für sie alle fungiert er als Katalysator, Projektionsgestalt, Spiegel oder Leinwand zum Zwecke der Enthüllung von Edwards Ängsten und Floras Wünschen, so daß gleichzeitig das Verhältnis der Eheleute zueinander beleuchtet wird.

4.4 A Slight Ache als Unterrichtsgegenstand

4.4.1 Begründungszusammenhänge für die Textauswahl

Da bei der Behandlung eines genuinen Hörspiels die Tonaufnahme zur Verfügung stehen sollte, muß vom diesbezüglichen Verlagsangebot ausgegangen werden. Es liegen jedoch nur wenige Hörspielaufnahmen für die Unterrichtsarbeit auf der Sekundarstufe II vor.

Pinters A Slight Ache, das seit einigen Jahren als annotierte Schulausgabe mit dazugehöriger Hörspielaufnahme angeboten wird,[1] zeichnet sich, wie bereits dargelegt, durch optimale Ausschöpfung der durch das Medium gegebenen Möglichkeiten aus, ohne jedoch - wie etwa Dylan Thomas' Under Milk Wood - eine für die Gattung nicht repräsentative Ausnahmeerscheinung zu sein. A Slight Ache vereinigt in sich genügend gattungsspezifische Merkmale, um geeignet zu sein, in die Gattung Hörspiel einzuführen. Es liegt hier ein einsträngiger, klar strukturierter Handlungsablauf vor, der die Gefahr von Mißverständnissen durch Verwirrung der Zuhörer ausschließt. Die Einleitung führt ohne Umschweife in die eigentliche Problematik ein. Zeitsprünge sind nicht vorhanden, wohl aber einige Ortswechsel, die das Geschehen in übersichtliche Szenen gliedern:
- Edward und Flora in der Frühstücksecke ihres Hauses,
- Flora findet Edward in der Spülküche,

---

[1] Horst Buss, Bruno von Lutz und Kunibert Schäfer (Hgg.), Modern One-Act Plays. Tom Stoppard - James Saunders - Harold Pinter. Stuttgart: Klett 1979; Buss, von Lutz, Schäfer (Hgg.), Modern One-Act Plays. Model Interpretations. Stuttgart: Klett 1980; Modern One-Act Plays. Compact-Cassette. Stuttgart: Klett 1980.

- Flora spricht den Streichholzverkäufer am Gartentor an und führt ihn durch den Garten ins Haus,
- Flora betritt Edwards Arbeitszimmer, um ihm den Besuch des Fremden anzukündigen,
- Flora weist dem matchseller den Weg zum Arbeitszimmer,
- Edward 'unterhält' sich mit dem Unbekannten im Arbeitszimmer,
- Edward erholt sich kurz im Garten und erstattet Flora Bericht,
- Flora 'unterhält' sich mit dem Gast in Edwards Arbeitszimmer bis ihr Mann hinzukommt,
- Edward ist wieder allein mit dem Fremden bis Flora erscheint und den matchseller als neuen Edward in den Garten führt.

Wie aus der Auflistung der einzelnen Szenen ersichtlich, wird von der Möglichkeit des Ortswechsels nicht so häufig Gebrauch gemacht, als daß es hierdurch zur Verwirrung der Schüler kommen könnte. Außerdem ist den Äußerungen der Figuren stets zu entnehmen, wo sich die Handlung gerade abspielt oder in der nächsten Szene abspielen wird. Da die vom Klett-Verlag für den Unterricht erstellte Tonaufnahme im Gegensatz zu dem von der BBC ausgestrahlten Hörspiel auf das mikrostrukturelle Element des Geräusches verzichtet, mußte ein Erzähler eingesetzt werden, der die für das Verständnis des Handlungsablaufes wichtigen Szenenanweisungen aus dem Dramentext spricht. Dieser Erzähler gibt Informationen über einzelne Handlungen der Figuren sowie verschiedentlich über den Ort der Handlung. Er ersetzt somit die Geräusche des Originalhörspiels. Zudem kommt ihm ganz wesentliche Bedeutung in bezug auf die Glaubhaftigkeit bzw. die Möglichkeit der realen Existenz des matchseller im Hörspiel zu. Wenn es beispielsweise heißt: "The MATCHSELLER stands on the threshold of the study" (22), "The MATCHSELLER enters" (22) oder "The MATCHSELLER stumbles and sits" (27), so wird die Existenz des Streichholzverkäufers im Hörspielgeschehen wahrscheinlich, wohingegen das konstante Schweigen dieser Figur eher auf ihre Nicht-Existenz hinweist. Dem Ambiguitätsgedanken wird somit auch in der für den Unterricht produzierten Studio-Aufnahme voll Rechnung getragen.

Der Hörspieltext wird von sprechgeschulten englischen native speakers in angemessener, hörgeschulte Schüler der Sekundarstufe II nicht überfordernder Sprechgeschwindigkeit präsentiert. Da es sich bei den Sprechern um ausgebildete Schauspieler handelt,[1] die eine künstlerisch anspruchsvolle Darbietung gewährleisten, entsteht keine Diskrepanz zwischen dem inhaltlichen Anspruch des Hörspiels und seiner interpretatorischen Umsetzung in gesprochene Sprache.

Für den Bereich der Makrostruktur ist in Hinblick auf die Überschaubarkeit des Hörtextes vor allem die Beschränkung auf zwei Sprecher (Erzähler ausgenommen) zu nennen, auf die sich der Hörer voll und ganz konzentrieren kann. Als Charakterisierungshilfe dient die Tatsache, daß die weibliche Figur einen sprechenden Namen trägt und gleich zu Beginn des Hörspiels durch ihre enge Beziehung zu den Blumen in ihrem Garten gekennzeichnet ist.

An diesem Hörspiel läßt sich ferner die Verquickung von Thematik bzw. Darstellungsperspektive (Darbietung der verborgenen Ängste und Wünsche zweier Menschen) und dem formalen makrostrukturellen Element der Dialoggestaltung (Vorherrschen von Monolog) veranschaulichen. Die hier vorfindbaren Monologe sind unverkennbare Dialoge mit dem Schweigen, als Gespräche Edwards und Floras mit dem stummen Streichholzverkäufer, dem personifizierten Schweigen, kaschiert. Das mikrostrukturelle Element der Pause oder Stille hat in diesem Zusammenhang - neben dem Effekt der Spannungssteigerung und des Konstituierens der matchseller-Figur - die besondere Funktion der Provokation von sprachlichen Reaktionen, die das Innenleben der sprechenden Figuren offenlegen.

Neben den streng literaturwissenschaftlichen Kriterien, denen A Slight Ache als Hörspiel genügt, ist als weiterer wichtiger Gesichtspunkt für die Textauswahl hervorzuheben, daß das Werk von Anfang an einen deutlichen Spannungsbogen aufbaut, der bis zum Schluß aufrecht erhalten bleibt. Für den

---

[1] Vgl. Klett Katalog: Englisch, 1984, 47.

Zuhörer ist bis zuletzt nicht absehbar, wie das Hörspiel enden wird. Er ist folglich in hohem Maße zum konzentrierten Hinhören motiviert. Außerdem ist eine Interpretationslösung nicht ohne weiteres greifbar bzw. einsichtig, so daß von daher für den Rezipienten ein starker Anreiz besteht, sich mit dem Gehörten auseinanderzusetzen. Das Werk ist zudem geeignet, Rezeptionsgespräche im Unterricht der Sekundarstufe II zu initiieren, da seine Thematik, Identitätskrise eingebettet in die Problematik der Beziehung zweier Ehepartner, in direkter Weise die Interessenwelt von (fast) volljährigen Schülern berührt.

Die im Hörspiel verwendete Sprache ist frei von dialektaler Einfärbung und bietet in ihrer Schichtenspezifik ein nur geringfügig umgangssprachlich markiertes Englisch, was darin begründet liegt, daß die beiden Hauptfiguren Vertreter der upper middle class sind. Der Textumfang entspricht dem eines Kurzdramas, die Spielzeit der Cassette beträgt ca. 58 Minuten, was eine Aufteilung in Hörabschnitte bei der ersten Präsentation erforderlich macht.

Grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Behandlung des Hörspiels jedoch ist, daß der Lehrer an bereits gemachte Erfahrungen der Schüler im Umgang mit Hörtexten anknüpfen kann. Da A slight Ache aufgrund seiner inhaltlichen Komplexität nicht zu unterschätzende Ansprüche an das fremdsprachliche Verbalisierungsvermögen der Schüler stellt - man bedenke, daß dies eine Hörspielproduktion des Third Programme der BBC war, welches Prießnitz ausdrücklich als intellektuelles Minoritätenprogramm bezeichnet[1] - erscheint seine Behandlung vorzugsweise für den Leistungskurs Englisch geeignet.

4.4.2 Vorschläge für das Interpretationsgespräch

Da die literaturwissenschaftliche Interpretation bereits geleistet worden ist und auch dargelegt wurde, warum sich dieses Werk Pinters als Hörspiel für die Unterrichtsarbeit in

---

[1] Vgl. "Probleme und Besonderheiten", 19.

einem Leistungskurs der Sekundarstufe II eignet, soll es nun um die didaktische Aufbereitung der literaturwissenschaftlichen Forschungsergebnisse zu A Slight Ache auf dem Hintergrund schulischer Bedürfnisse gehen. Des weiteren soll an dieser Stelle gezeigt werden, warum der Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels auf der Tatsache liegen muß, daß es sich hier nicht um ein Bühnenstück, sondern um ein Hörspiel handelt.

Zur Verdeutlichung dessen, was unter Literaturdidaktik verstanden werden soll, möge folgendes Zitat dienen:

> Die Literaturdidaktik übernimmt Forschungsergebnisse der Literaturwissenschaft. Sie ist jedoch keine bloße Umsetzungsdisziplin, sondern selektiert literaturwissenschaftliche Erkenntnisse und literarische Texte im Hinblick auf die jeweiligen Adressaten, plant und analysiert Lernvorgänge, die sich aus der Beschäftigung mit diesen Texten ergeben.[1]

Daraus folgt, daß es auch in der Literaturdidaktik um philologisch einwandfreies Textverständnis geht und Didaktik nicht mißbraucht werden darf zur Legitimation von wissenschaftlich Unhaltbarem. Der Unterschied zwischen literaturwissenschaftlichem und -didaktischem Anspruch besteht lediglich darin, daß literaturdidaktisches Vorgehen auf literaturwissenschaftlichen Ganzheitsanspruch verzichten muß und auf Selektion sowie schwerpunktsetzende Reduktion in bezug auf Stoffülle und in Hinblick auf die jeweilige Adressatengruppe angewiesen ist.

Selbstredend bedingt die Hörspielfassung des gewählten Unterrichtsgegenstandes einen anderen Interpretationsansatz als die Bühnenversion. Als Hörspiel bezieht das Werk seinen Interpretationsansatz aus dem Hörverstehen und dem dadurch in den Zuhörern aufgebauten Interpretationshorizont. Geht man in diesem Fall von der Hörspieldarbietung aus, so ist beim Drama der schriftlich fixierte Text Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit. Im Gegensatz zum Vorgehen bei der Besprechung eines Dramas wird bei der Behandlung eines Hörspiels die Textvorlage erst in zweiter Linie herangezogen und dieses vorwiegend auch nur deswegen, um Detailverständnis sicherzustellen, was bei Ausschließlichkeit des Hörverstehensansatzes nicht in vollem Um-

---

[1] Gertrud Walter, Kompendium Didaktik, Englisch. München: Franz Ehrenwirth 1981, 15.

fang gewährleistet werden kann. Die Auditüre lebt vom künstlerischen Vortrag und von der Vorstellung, die diese im Hörer weckt. Der Dramentext kommt dagegen allein durch die Vorstellung zur Wirkung, die sich durch die Lektüre im Leser aufbaut, wobei die Szenenanweisungen eine wichtige Rolle spielen.

Im Vergleich zum Bühnenstück läßt das Hörspiel A Slight Ache bereits zu Beginn (in der Blumen- und Wespenepisode) Spannungen in der Beziehung zwischen Edward und Flora wesentlich deutlicher hervortreten, was auf die Stimmführung der Sprecher zurückzuführen ist. Dadurch wird den Schülern gleich zu Anfang und auf unüberhörbare Weise die krisenhafte Stimmung zwischen den Eheleuten signalisiert, worauf der Leser erst durch eine Analyse des Dialogs stößt. In diesem Sinne geben die Sprecher über ihre Darstellungsweise Interpretation vor und lenken die Aufmerksamkeit der Schüler in eine bestimmte Richtung, d. h. die Hörversion fokussiert alsbald das Schülerinteresse auf den Kernpunkt des Hörspiels: die Zweierbeziehung zwischen Edward und Flora.

Aufgrund seiner Überreaktionen bei nichtigen Anlässen - zuerst beim Auftauchen der Wespe, dann des Streichholzverkäufers - zieht Edward die Aufmerksamkeit des hörenden Rezipienten zunehmend auf sich. Der matchseller wird als Bedrohung Edwards von außen erkannt, seine Reaktion wirkt jedoch absurd, da nicht verständlich. Ab diesem Zeitpunkt richtet sich das Schülerinteresse auf das Ergründen von Edwards Verhalten, um im Nachhinein eine Rechtfertigung für dessen anfänglich gezeigte Überreaktion zu erhalten. Mehr und mehr rückt aber die Figur des matchseller in den Vordergrund, da dieser einerseits nicht spricht, andererseits jedoch durch seine nichtverbalen Reaktionen - den Äußerungen des Erzählers, Edwards oder Floras zu entnehmen - als eine im Hörspiel real existierende Figur angenommen wird. Der Zuhörer erwartet, daß der matchseller irgendwann irgendwie reagieren wird. Dieser im Rezipienten aufgebauten Erwartungshaltung ist es zu verdanken, daß der zu Beginn des Hörspiels angebahnte Spannungsbogen bis zum Schluß ansteigt. Da die Erwartungshaltung des zuhörenden Schülers ständig frustriert wird, weil der matchseller sich passiv verhält und

sich der Hörer nur mit der dramatisch umgesetzten Form der Pause konfrontiert sieht, mag der letztere ebenso an der Existenz des Streichholzverkäufers zweifeln. Die Unmittelbarkeit des Hörspielerlebens, das individuell verschieden ist, ermöglicht somit differierende Sichtweisen dieser Figur. Während die Sichtweise des Zuschauers diesbezüglich durch das abgestützt bzw. bestimmt wird, was er auf der Bühne sieht - und das Werk dadurch seinen Offenheitscharakter verliert -, ist der Hörer auf das Bild angewiesen, das er sich während der Auditüre vom matchseller macht. Die so erzeugten voneinander abweichenden Sichtweisen beleben das anschließende Interpretationsgespräch, das von der Frage nach der Existenz oder Nicht-Existenz des matchseller unweigerlich zu dem Problem seiner Funktion im Hörspiel führt, in entscheidender Weise. Die Katalysatorenfunktion der genannten Figur in Hinblick auf Edward und Flora ergibt sich aus den jeweiligen Dialogen mit dem personifizierten Schweigen, wobei sich Flora auf sexuelle Wunschphantasien reduziert und Edward den Verlust seiner Identität erleidet. Dies alles wird hervorgerufen durch das mikrostrukturelle Element der Pause.

4.4.3 Methodischer Zugriff

Wegen der Länge des Hörspiels (wie schon erwähnt, dauert der Vortrag ca. 58 Minuten) und dem inhaltlichen Anspruch des Werkes, ist eine akustische Darbietung in Teilabschnitten angemessen.[1] Eine Vorentlastung der einzelnen Hörabschnitte wird erzielt durch vorangehende Klärung solchen Vokabulars, das für das Verständnis unerläßlich ist, aus dem Kontext jedoch nicht ohne weiteres erschlossen werden kann.[2] Soll bereits auf der

---

[1] Vgl. dazu Klaus Busacker, "Methodik und Praxis der Hörspielarbeit". - In Groene (Hg.), Das Hörspiel im Englischunterricht, 35-52: insbesondere 39 f.

[2] Eine solche Liste wird aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Vorkenntnisse von Schülern bei jedem Kurs anders ausfallen.

Sekundarstufe I bei einem Hörtext "nicht jedes unbekannte Wort vorher erklärt werden, da die Schüler möglichst früh lernen sollen, unbekanntes Vokabelinventar aus dem Kontext zu erschließen",[1] so muß es in der Absicht des Unterrichtenden liegen, diese Fähigkeit auf der Sekundarstufe II weiter zu fördern.

Die Hörabschnitte zu A Slight Ache werden wie folgt gesetzt:

1. Gartenszene: "FLORA: 'Have you noticed the honeysuckle this morning?" (9) bis "Fade out and silence" (16);
2. Szene in der Spülküche bis zur Konfrontation Edwards mit dem matchseller: "FLORA'S voice, far in the house, drawing nearer" (16) bis "The MATCHSELLER stands on the threshold of the study" (22);
3. Edwards Monolog bis zum Beginn von Floras Gespräch mit dem Streichholzverkäufer: "EDWARD /cheerfully/: Here I am. Where are you?" (22) bis "Silence. She goes into the study" (30);
4. Floras Monolog bis Hörspielende: "Do you mind if I come in?" (30) bis "She crosses to EDWARD with the tray of matches, and puts it in his hands. Then she and the MATCHSELLER start to go out..." (40).

Die vorgenannte Phasenbildung wird folgendermaßen begründet: Der erste Teilabschnitt umfaßt die gesamte einleitende Frühstückszene, bevor der erste Ortswechsel erfolgt. Diese Szene stellt nicht nur die Figuren sowie Ort und Zeit der Handlung vor, sondern führt unmittelbar in die eigentliche Thematik des Hörspiels ein. Die Schüler erkennen folgende Phasen innerhalb der ersten Sequenz:

- das Gespräch der Eheleute über die Blumen im Garten zeigt einen Ehemann, der unwirsch ist, da seine Frau sich besser mit den Pflanzen auskennt als er selbst;
- das Auftauchen der Wespe führt zum erstenmal zu einem offenen Ausbruch von Aggressivität bei Edward;
- das Erscheinen des Streichholzverkäufers am hinteren Gartentor provoziert bei Edward eine absurde Überreaktion, einen existentiellen Angstzustand.

---

[1] Busacker, 36. Busacker weist darauf hin, daß ein solches Verfahren analog zum Verfahren des extensiven Lesens zu sehen ist, weil es in beiden Fällen um die Vorbereitung des Globalverständnisses geht.

Ein deutlicher Spannungsbogen wird aufgebaut, so daß am Ende des ersten Hörabschnittes die Schülerneugier auf den weiteren Verlauf der Auditüre geweckt ist, d. h. auf die Beantwortung der Frage, ob Edwards Angst begründet ist.

Die Schüler erhalten zudem die Gelegenheit, sich eingehend in die verwendete Sprache einzuhören und sich an die Stimmführung der Sprecher zu gewöhnen.

Im zweiten Hörabschnitt spielt sich das Geschehen in der Spülküche ab. Das Hörspiel enthält hier eine Zäsur aufgrund des Orts- und damit Szenenwechsels mittels Blende. Zu hören ist ein Gespräch zwischen Edward und Flora über die Person des matchseller, nachdem Flora herausgefunden hat, daß ihr Mann sich nur deshalb in der Spülküche aufhält, um den Fremden ungestört beobachten zu können. Schlüsselbegriffe wie "bullock" und "impostor" fallen. Sie weisen deutlich darauf hin, daß das Erscheinungsbild des Streichholzverkäufers Flora fasziniert und ihre sexuelle Phantasie anregt, in Edward hingegen ein Gefühl existentieller Bedrohung auslöst. Zudem taucht an dieser Stelle Edwards Augenschmerz zum zweitenmal auf, er scheint sich wie ein roter Faden durch das Hörspiel zu ziehen.

Flora gibt dem Drängen ihres Mannes nach und bittet den Unbekannten ins Haus, damit Edward dessen Identität ergründen kann. Der Spannungsbogen wird weiter auf- und ausgebaut, da die Frage nach der Identität des matchseller als drängendes Problem ansteht.

Im dritten Teilabschnitt erleben die Schüler Edwards 'Gespräch' mit dem Streichholzverkäufer, das zu tiefgreifender Verunsicherung des Erstgenannten und des Zuhörers führt, weil es keine Problemlösung bewirkt. Die durch den matchseller in Edward erzeugten Frustrationsgefühle veranlassen ihn, in den Garten zu gehen, wo er auf Flora trifft, die nun ihrerseits vorhat, Identitätsklärung herbeizuführen, wie sie Edward verspricht: "I shall get to the truth of it, I assure you. (...) A woman...a woman will often succeed, you know, where a man must invariably fail." (30) Der Spannungsbogen steigt somit weiter an, da der Hörer - neugieriger als zuvor - endlich die Lösung erwartet, die ihm bislang vorenthalten wurde.

Flora löst das Identitätsproblem gleich zu Beginn des letzten Darbietungsteils auf ihre Art und Weise: Sie gibt dem Fremden einen Namen. Zugleich treten ihre bislang unterdrückten sexuellen Bedürfnisse zu Tage. Die Anziehungskraft, die der von ihr Angesprochene auf sie ausübt, steht in direktem Zusammenhang mit erhoffter sexueller Wunscherfüllung. Floras Entschluß, den matchseller zu behalten, weist ebenfalls in diese Richtung und deutet den Rollentausch von Edward und dem Unbekannten an.

Edward hingegen erfährt in seiner zweiten und letzten 'Unterhaltung' mit dem Fremden totalen Ich-Verlust, ohne daß sein Gast irgendwie reagiert hätte. Damit ist zwar die Erwartungshaltung des zuhörenden Schülers nicht erfüllt worden, er erkennt aber auf dem Hintergrund des bereits Gehörten das Thema des Hörspiels: Identitätskrise. Diese wird durch den matchseller ausgelöst und den beiden sprechenden Figuren ins Bewußtsein gerückt.

Nach der Präsentation des Hörspiels in sogenannten Hörabschnitten mit jeweiliger Faktensicherung in mündlicher Nachbereitung des Dargebotenen erfolgt die Eingabe der Textvorlage zur Auditüre. Anhand des schriftlich fixierten Textes wird das Detailverständnis gesichert, um dem nachfolgenden Interpretationsgespräch den Charakter eines Ratespiels über den Wissensstand des Lehrers zu nehmen. Die Werkinterpretation anhand der Textvorlage steht somit auch bei der Behandlung einer Auditüre im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit.[1]

In einem letzten Zugriff hören die Schüler das Hörspiel als Ganzes. Hier muß ihnen jetzt die Möglichkeit eingeräumt werden, erarbeitete Interpretationsergebnisse auf dem Hintergrund des ohne Unterbrechung rezipierten Werkes in einem abschließenden Evaluierungsprozeß entweder zu bestätigen oder in Teilaspekten zu revidieren.

---

[1] Vgl. Busacker, 40 und 48.

4.4.4 Lernziele

Lernziele sind Eruierungsprodukte aus didaktischen Vorüberlegungen, sie geben diese sozusagen *in nuce* wieder und verstehen sich als Festschreibung von Anspruch an den Unterricht. Lernziele dürfen nicht mißverstanden werden als abhakbarer Verbindlichkeitskatalog für den Unterrichtenden. Die Trennung in einzelne Lernzielbereiche ist eine künstliche und dient ausschließlich dem Zwecke abschließender Überschaubarkeit und Konkretisierung.

An dieser Stelle sollen zum Unterrichtsgegenstand *A Slight Ache* als Hörspiel Lernziele im Bereich des Hörverstehens, auf inhaltlicher Ebene sowie gattungsbezogene Lernziele formuliert werden.

a) Lernziele im Bereich des Hörverstehens:

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- einen authentisch dargebotenen Hörtext in seinen phonetisch-phonologischen Belangen hörverstehend zu bewältigen;
- einem von *native speakers* künstlerisch qualifiziert präsentierten literarischen Hörspiel zu folgen und global zu verstehen;
- bei unvollständigen Vokabelvorgaben unbekanntes Vokabular aus dem Hörspielkontext treffsicher zu erschließen;
- sich durch einzeln auftretendes unbekanntes Vokabular nicht so verwirren zu lassen, daß sie den Höranschluß verlieren;
- gehörte Textabschnitte ganz oder passagenweise zu reproduzieren;
- sich einem Text hörend sinnentnehmend zu nähern (d. h. auf sprachliche Akzentuierungen zu achten und diese im Gesamtkontext richtig zu deuten sowie das mikrostrukturelle Element der Pause als sinnweisendes Signal zu verstehen);
- sich aus hörend gewonnenem Sinnverstehen motivieren zu lassen, ein längeres Hörspiel von inhaltlich hohem Anspruchsniveau interessiert zu Ende zu hören.

b) Inhaltliche Lernziele:

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- durch das Erarbeiten des Detailverstehens am Text ihre kommunikative Kompetenz durch das unbekannte Vokabelinventar sowie durch hörspielspezifisches Besprechungsvokabular zu erweitern;
- die krisenhafte Atmosphäre zu Beginn des Hörspiels u. a. mit Hilfe der Sprecherstimmführung zu dekodieren;
- aus der Wespenepisode Edwards aggressive Grundhaltung zu erkennen;
- in der Anordnung der einzelnen Episoden (Gespräch über Blumen, Töten der Wespe und Auftauchen des Streichholzverkäufers) eine sinntragende Steigerung zu erkennen;
- den matchseller als existentielle Bedrohung Edwards von außen zu deuten;
- zu erkennen, daß dieses Gefühl des Bedrohtseins für Edward der Impuls ist, die Identität des Fremden klären zu wollen;
- zu erkennen, daß Flora grundsätzlich anders auf den matchseller reagiert als Edward;
- auf dem Hintergrund des mikrostrukturellen Elements der Pause den matchseller in seiner Funktion als Katalysator in Hinblick auf Edward und Flora zu begreifen;
- zu dem Ergebnis zu gelangen, daß Katalysatorenfunktion für Flora Reduktion auf sexuelles Wunschdenken bedeutet, für Edward hingegen die Erkenntnis des Verlustes der eigenen Identität;
- im Bereich schriftlicher Textproduktion summaries, Stundenprotokolle und Interpretationen in Form einer guided analysis anzufertigen;

fakultatives Lernziel:

- eigenständig ein Hörspiel zu verfassen und sprechend über das Medium Tonband umzusetzen, d. h. eine Tonaufnahme zu produzieren.

c) Gattungsbezogene Lernziele:

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- ihr bislang im Unterricht erworbenes Verständnis von Literatur dahingehend zu erweitern, daß sie ein Hörspiel als literarischen "Text" begreifen;
- die Affinität des Hörspiels zum Drama zu erkennen;
- die Strukturzüge des Hörspiels anhand des konkreten Beispiels von Pinters A Slight Ache und somit das Hörspiel als eigenständige literarische Gattung herauszuarbeiten;
  - für den Bereich der Mikrostruktur zu erkennen, daß sich die Wirkung des Hörspiels hier über Sprache und Pausen - von Musik und Geräuschen wird nicht Gebrauch gemacht - entfaltet; die Pause als wirkungsvolles sinnweisendes Gestaltungsmittel zu interpretieren;
  - für den Bereich der Makrostruktur den Zusammenhang zwischen Innenperspektive und Vorherrschen von Monolog zu sehen sowie die Funktion des Erzählers in diesem Hörspiel (vorwiegend als Ersatz für Geräusche) zu beschreiben.

5. ALAN AYCKBOURNS 'WELL-MADE PLAY' ABSURD PERSON SINGULAR

5.1 Das Werk Alan Ayckbourns

Alan Ayckbourn hat, im Gegensatz zu Pinter und vielen anderen Dramatikern, ausschließlich für die Bühne geschrieben, obwohl oder gerade weil er kurzzeitig Erfahrungen im Bereich von Fernseh- und Rundfunkproduktionen sammelte. Seine ersten beiden Stücke[1] stammen aus dem Jahre 1959, d. h. er begann mit dem Schreiben unmittelbar nach Einsetzen der sogenannten angry revolution, für die vor allem die Namen Osborne, Arden und Jellicoe stehen. Und dennoch wurde Ayckbourn nicht von diesen Dramatikern seiner Zeit beeinflußt, was zwar ungewöhnlich, nicht aber einzigartig ist, wie Taylor 1971 schreibt:

> We tend to expect plays by new writers to be in some sense avant-garde, and the newer the writer the more avant-garde the play. We even sometimes suggest that it is the young writer's duty to be avant-garde, and chastise him if he is falling short of this ideal by writing straightforward, old-fashioned sorts of play. But of course, there is no necessary connection between youth and deliberate modernity. Indeed, one of the salient characteristics of the newer British drama has been exploration of a different sort: the re-examination and revivification of forms of the past, reclaiming for serious attention techniques and genres which have fallen into disuse or at least into intellectual disrepute.[2]

Ayckbourn, der sich dem konventionellen Theater, genauer gesagt Verfassern von comedies of manners wie Terence Rattigan oder Noël Coward verpflichtet fühlt, begründet dies mit folgenden Worten:

> Although I liked the content, I was perhaps slightly less impressed by the techniques displayed by some of the new wave, because it did seem that a lot of things were thrown out simply because they smacked of Rattigan, who, poor man, went to his grave with 'well-made-play' being shouted at him. But occasionally, when you sat through one, you thought: 'Thank God

---

[1] The Square Cat und Love After All wurden nicht veröffentlicht.

[2] John Russell Taylor, The Second Wave. British Drama of the Sixties. London: Eyre Methuen 1971, 155.

for the well-made play,' because the evening did at least come to a successful resolution, even if one quibbled with some of the content.[1]

Persönlich hatte Ayckbourn eine Vorliebe für Priestley, Pirandello, Ionesco und ganz besonders für Anouilh: "I liked the way they constructed. I was very much drawn to the craftsmen of the business",[2] sagt er in einem Interview.

Am meisten jedoch fühlt sich Ayckbourn von Harold Pinter beeinflußt, was auf dessen faszinierenden Umgang mit Sprache sowie auf eine Parallele im künstlerischen Werdegang - auch Ayckbourn war einmal Schauspieler - zurückzuführen ist.[3] Im Bereich der Komik haben Figuren wie Buster Keaton, Stan Laurel und Oliver Hardy den Dramatiker Ayckbourn wesentlich inspiriert.[4] Dies beweisen Elemente des Slapstick und andere Kunstgriffe in seinen Komödien und Farcen, die oft comedies of embarrassment genannt werden,[5] immer wieder. Ayckbourn will sein Publikum in erster Linie unterhalten, nicht belehren:[6]

If I want to be instructed, I go to night school. I may be instructed in the theatre, but I don't go in there predominantly for instruction: I go in there for entertainment, and of course all the best plays instruct me, or enlighten me - it's

---

[1] Ian Watson, Conversations with Ayckbourn. London: MacDonald Futura Publishers 1981, 107.

[2] Ib.

[3] Vgl. ib. Ayckbourn: "Pinter was enormously influential, simply because his history is that of an actor and of a poet, then a writer, a playwright. And I sense that the actor-poet is still what he is; his use of language and his careful selection of words (which is something I was very impressed by and have tried to copy), is so fascinating and yet so eloquent, so delicate, that it had an immediate effect on me. My selection of words is far more, I suppose, sly than his: he will use a word more stylistically. I'll bury words. But on occasions you'll find, I think, similarities."

[4] Vgl. ib., 108.

[5] Vgl. Albert-Reiner Glaap, Das englische Drama seit 1970. Hintergrundinformationen und Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufe II. Limburg: Frankonius 1979, 31 und 43.

[6] Vgl. The Second Wave, 156. Dort schreibt Taylor über Ayckbourn: "Of all our younger dramatists he is the one who has most consistently and uncompromisingly avoided any suggestion of deeper meaning in his plays. ... His prime determination is unmistakably to make us laugh and keep us laughing, and all his considerable technical gifts are marshalled to that end alone."

a better word than instruct. But if you put a label on a whisky bottle with 'For medicinal use only' on it, it rather puts you off the drink.[1]

Trotzdem schreibt Ayckbourn nicht ausschließlich jolly comedies, leichte Komödien, sondern auch Stücke, die sozialsatirischen Charakter haben oder in die Kategorie der dark comedy bzw. black farce hineinreichen. Er befaßt sich in seinen Werken mit zwischenmenschlichen Beziehungen jeglicher Art: Da findet man die von einseitiger Abhängigkeit geprägte Beziehung des Angestellten zu seinem Chef (beispielsweise in Absent Friends dargestellt) oder dem Menschen aufgezwungene Familienbeziehungen (in Family Circles, Time and Time again oder Sisterly Feelings thematisiert). Besonders aber ist Ayckbourn an dem Verhältnis zwischen Mann und Frau interessiert. Gleichwohl stellt er in jedem Fall dar, was er bei seinen Mitmenschen beobachtet hat: "My biggest recurrent theme is that people do care about each other; it's just that they handle each other in boxing gloves half the time, and not with kid gloves."[2] In vielen seiner Stücke führt ein solches Verhalten in irgendeiner Form zu der Zerstörung eines Menschen.

5.2 Absurd Person Singular: Inhaltsskizze

Drei Ehepaare feiern an drei aufeinanderfolgenden Jahren miteinander Weihnachten, wobei sich das Bühnengeschehen in drei verschiedenen Küchen abspielt. Im ersten Jahr findet die Weihnachtsparty in dem kleinen Haus von Sidney und Jane Hopcroft statt. Eingeladen sind der Architekt Geoffrey Jackson mit seiner depressiven und tablettensüchtigen Frau Eva, der Bankier Ronald Brewster-Wright mit seiner alkoholabhängigen Frau Marion sowie das Lehrerehepaar Dick und Lottie Potter, die allerdings nie auf der Bühne, d. h. in der Küche als Schauplatz der Handlung zu sehen sind. Für den kleinen Geschäftsmann Sidney ist diese Party wichtig, da er von Ronald die Bewilligung eines Darlehens zwecks Geschäftsvergrößerung erhofft. Jane, ein wah-

---

[1] Watson, 109.

[2] Ib., 120.

rer Putzteufel, poliert bis zum Eintreffen der Gäste ihre ohnehin schon auf Hochglanz gebrachte Küche, um einen guten Eindruck zu machen. Doch während der Party gibt es eine Panne nach der anderen: So findet Jane die Flaschen Tonic Water nicht, die sie gekauft hatte und muß daher unauffällig für Nachschub sorgen. Sie verläßt das Haus - wegen des strömenden Regens mit Sidneys Gummistiefeln, Regenmantel und Filzhut bekleidet - durch die Hintertür. Als sie zurückkommt, stellt sie fest, daß sie sich ausgeschlossen hat und folglich an ihrer eigenen Haustür klingeln muß, wo ihr ausgerechnet der Bankier öffnet. Die Gäste erkennen ihre Gastgeberin zwar nicht, wundern sich aber über die merkwürdige Gestalt, die so die Partygesellschaft stört. Da Jane nicht dazu kommt, ihre 'Verkleidung' abzulegen, ist sie gezwungen, den Rest des Abends im Regen zu verbringen. Für Sidney hingegen nimmt die Party ein gutes Ende, denn die Aussichten für das Darlehen sind, wie er erfahren hat, gut.

Im zweiten Akt findet die Weihnachtsfeier in der Wohnung der Jacksons statt. Eva, deren Ehe mit Geoffrey nicht mehr funktioniert, versucht auf jede erdenkliche Art und Weise Selbstmord zu begehen: Die Palette reicht vom Sprung aus dem Fenster bis hin zum Trinken von Lackentferner. Doch keiner durchschaut ihre Absichten; statt dessen will ihr jeder zur Hand gehen: Jane bietet ihrer Gastgeberin, die sie mit dem Kopf im Gasherd überrascht, an, den Ofen für sie zu reinigen; Sidney, der in die Küche kommt, als Eva den in den Spülstein gefallenen Inhalt eines Tablettenröhrchens mit einer Gabel zu retten versucht, schickt sich unverzüglich an, die Abflußreinigung vorzunehmen und wird von Jane mit Putzwasser begossen, als er unter dem abgeschraubten Abflußrohr liegt; Ronald schließlich, der hinzukommt, als Eva sich an der Deckenlampe erhängen will, widmet sich sogleich der Reparatur der scheinbar defekten Lampe, wobei er sich elektrisiert.

Im dritten Jahr sind Geoffrey und Eva zu Gast bei den Brewster-Wrights. Marion liegt wieder einmal betrunken im Bett, doch Ronald erfährt erst durch Eva, daß seine Frau Alkoholikerin ist. Private wie berufliche Probleme - das Dach eines von Geoffreys Projekten ist eingestürzt und Ronalds Bank mangelt

es an guten Kunden - lassen keine Partystimmung aufkommen. Als Sidney und Jane, die einen sozialen Aufstieg genommen haben, unerwartet vor der Tür stehen, beschließen die anderen, sie nicht zu empfangen. Die Hopcrofts aber, die das Auto der Brewster-Wrights vor dem Haus gesehen haben, gelangen durch die unverschlossene Hintertür in die Küche des Hauses, wo sich Eva, Geoff, Marion und Ron gerade verstecken wollen, überreichen unpassende Geschenke und inszenieren mit albernen Pfänderspielen eine Weihnachtsparty nach ihren Vorstellungen.

5.3 Absurd Person Singular als literarischer Text

Absurd Person Singular[1] aus dem Jahre 1972 markiert einen deutlichen Einschnitt im Schaffen Alan Ayckbourns. Schrieb er vorher leichte Komödien mit hohem Unterhaltungswert, so entdeckte er mit diesem Stück und den späteren Werken Absent Friends (1974), Just Between Ourselves (1976) und Joking Apart (1978) für sich das Genre der dark comedy. Der Dramatiker selbst sieht Absurd Person Singular als dasjenige seiner Dramen an, das einer black farce am nächsten steht.[2] In der Tat ist es schwierig, wenn nicht unmöglich, dieses Werk eindeutig zu kategorisieren. Während der erste und der dritte Akt stärker farcenhafte Elemente enthalten, trägt der zweite Akt deutlich die Züge einer dark comedy.[3] Als soziale Satire, als Stück, in dem es um "social reversal"[4] geht, entpuppt sich Absurd Person Singular am Ende des dritten Aktes, wo Sidney den Bankier, den er im ersten Akt wegen des erhofften Darlehens noch positiv stimmen wollte, bei einem Pfänderspiel nach seiner Pfeife tanzen läßt, weil der letztere auf den nun geschäftlich erfolgreichen Sidney als Kunden nicht mehr verzichten kann.

---

[1] London: Samuel French 1974. Sämtliche Zitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

[2] Vgl. Watson, 124.

[3] Vgl. Glaap, Das englische Drama seit 1970, 42.

[4] Watson, 90.

Formal trägt Absurd Person Singular Charakteristika eines well-made play,[1] ist zumindest aber als "balanced play"[2] zu bezeichnen: Es hat Anfang, Mitte und Ende, wobei diese drei in sich geschlossenen Teile durch das Weihnachts-, Party- und Küchenmotiv sowie den sozialen Aufstieg zweier Figuren und den Fall der restlichen vier miteinander verbunden sind. Obwohl sich kein eigentlicher plot entwickelt, ist es daher nicht möglich, die drei Akte in ihrer Reihenfolge zu vertauschen.[3]

Nachdem zunächst das Wohnzimmer des jeweiligen Ehepaares Ort der Handlung sein sollte, schrieb Ayckbourn den Beginn seines Stückes noch einmal um, indem er das Geschehen in die Küche verlegte, wodurch sich, wie er berichtet, ganz neue Möglichkeiten in den Bereichen der Komik und Perspektivik eröffneten:

When I came to write Absurd Person Singular and started by setting the action in Jane and Sidney Hopcroft's sitting room, I was halfway through the act before I realised that I was viewing the evening from totally the wrong perspective... By a simple switch of setting to the kitchen, the problem was all but solved, adding incidentally far greater comic possibilities than the sitting room ever held. For in this particular case, the obvious offstage action was far more relevant than its onstage counterpart.[4]

Hier zeigt sich, welche Kreativität Ayckbourn entwickelt, wenn es darum geht, von den dramatischen Mitteln, die einem Autor beim Verfassen eines Bühnenstücks zur Verfügung stehen, Gebrauch zu machen. Ayckbourn hat zudem wiederholt betont, daß bei der Entstehung seiner Theaterstücke nicht nur die thematische Idee wichtig ist, sondern er ganz besonders von den Möglichkeiten der Bühne fasziniert ist und eine Herausforderung darin sieht, diese zu erforschen und auszuschöpfen:

I think how to tell the story to me is always very important. And I always look for new ways. I am particularly attracted to the stage. Probably more than most writers, I write exclusively for one medium. I love the permutations that it possesses and I love exploring them.[5]

---

[1] Vgl. dazu den Auszug aus einem Interview mit Ayckbourn in Glaap, Das englische Drama seit 1970, 113.

[2] Ib., 44.

[3] Vgl. ib., 49.

[4] Vorwort zu Absurd Person Singular. London: Chatto & Windus 1977, 7-9; zitiert in Glaap, Das engl. Drama seit 1970, 42 f.

[5] Watson, 90.

In diesem speziellen Fall findet das Geschehen auf zwei Ebenen statt: Die Küche ist Handlungsort, die Parties aber, zu denen die Gäste in Akt 1 und 2 geladen sind, spielen sich im Wohnzimmer, d. h. hinter der Bühne ab. Diese offstage action wird durch die reinen offstage characters Dick und Lottie Potter konstituiert sowie durch einige der anderen Figuren, die von Zeit zu Zeit an der offstage action teilhaben. Dem Zuschauer wird das Partygeschehen einerseits durch Stimmen vergegenwärtigt, die zu hören sind, wenn sich die Tür zum Wohnzimmer öffnet, andererseits durch direkte Bezugnahme der onstage characters auf die jeweiligen offstage characters bzw. auf Begebenheiten, die sich nicht vor den Augen des Publikums ereignen.

Der erste Akt stellt Sidney und Jane in unwahrscheinliche Situationen, die als farcenhafte Elemente verstanden werden können:[1] Zunächst muß Sidney die zum Partykleid seiner Frau passenden Schuhe aus dem Wohnzimmer 'herausschmuggeln', damit Jane ihre Gäste begrüßen kann. Kurz darauf wird Ronald, der wichtigste Gast des Abends, von Jane mit Bitter Lemon bespritzt, da sie die Flasche vor dem Öffnen zu heftig schüttelte, und schließlich klingelt die Gastgeberin an ihrer eigenen Haustür und muß dann doch aufgrund ihrer unmöglichen Aufmachung das Ende der Party im Regen abwarten.

Ayckbourn versteht es, sein Theaterpublikum mit Mitteln zum Lachen zu bringen, die vom Stummfilm her bekannt sind: Er stellt gewöhnliche Charaktere in haarsträubende Situationen, wobei er dem Zuschauer nicht selten die Möglichkeit gibt, das Kommende zu antizipieren, es aber erst dann wirklich passieren zu lassen, wenn niemand mehr damit rechnet. Diese Technik wendet der Dramatiker u. a. im zweiten Akt an, "where everybody in the audience knows, a full twenty minutes before it happens, that someone's going to get drenched underneath that sink,... Yet when it eventually happens, it's at a beautiful moment."[2]

---

[1] Vgl. hierzu Ayckbourns Ausführungen in einem Interview mit John Heilpern im Programmheft des National Theatre zur Aufführung von Bedroom Farce über den Unterschied zwischen Komödie und Farce: "Comedy, I read somewhere, consists of larger than life characters in real situations. Farce, on the other hand, portrays real characters, projected into incredible situations." Zitiert in Glaap, Das englische Drama seit 1970, 42.

[2] Watson, 101.

Im ersten Akt erlebt der Zuschauer das abzusehende Mißgeschick mit der Bitter Lemon gar nicht mit, denn es spielt sich im Wohnzimmer, also offstage ab. Das Publikum mag sich noch fragen, was passiert ist, als Jane in die Küche stürzt und nach einem Tuch sucht, da erscheint Ronald, der das nasse Hosenbein vom Körper fernhält und man weiß, was vorgefallen sein muß. Obwohl Ayckbourn, wie der folgende Textauszug veranschaulicht, diesen Gag sorgfältig vorbereitet und beim Zuschauer aufgrund Janes sprachlichen Verhaltens eine entsprechende Erwartungshaltung erzeugt, enttäuscht er diese zunächst, um nach einer Weile einen Überraschungseffekt zu erzielen:

The door chimes sound

JANE Somebody else.
SIDNEY All right, I'll go. I'll go. You open the bitter lemon. With gin.
JANE Gin and bitter lemon.
SIDNEY And shake the bottle first.

Sidney opens the door. Silence from the room. He goes out, closing it

JANE (to herself) Gin and bitter lemon-shake the bottle first - gin and bitter lemon - shake the bottle first... (She returns to the door and opens it very slightly. There can now be heard the chatter of five voices. She closes the door and feverishly straightens herself)

The door opens a crack and Sidney's nose appears. Voices are heard behind him

SIDNEY (hissing) It's them.
JANE Mr and Mrs Brewster-Wright?
SIDNEY Yes. Ronald and Marion. Come in.
JANE Ronald and Marion.
SIDNEY Come in.

Sidney opens the door wider, grabs her arm, jerks her through the door and closes it

JANE (as she is dragged in) Gin and bitter lemon - shake the bottle first...

Silence. Another fairly long one. The door bursts open and Jane comes rushing out

Murmur of voices

(Over her shoulder) Wait there! Just wait there! (She dashes to the sink and finds a tea towel and two dish cloths)

Ronald, a man in his mid-forties, enters. Impressive, without being distinguished. He is folowed by an anxious Sidney. Ronald, holding one leg of his trousers away from his body. He has evidently got drenched (7)

Im zweiten Akt wird der Zuschauer mit tragikomischen Situationen konfrontiert, die aus der "dumb show"[1] der erfolglosen, schweigend handelnden Selbstmörderin Eva erwachsen. Die bei der Kette von Evas Selbstmordversuchen auftretenden Mißverständnisse sowie sich daraus ergebende Mißgeschicke anderer Figuren veranlassen das Publikum derart zum Lachen, daß man in Amerika bei der Produktion des Stückes den Versuch machte, Akt 2 und 3 zu vertauschen, um mit einem Lacherfolg zu schließen.[2] Zum einen jedoch läßt das Werk aus den bereits dargelegten inhaltlichen Gründen eine solche Umstrukturierung nicht zu, zum anderen ist der ernste Hintergrund der bizarren Geschehnisse in Akt 2 - gemeint ist die von Ayckbourn oft thematisierte Problematik zwischenmenschlicher Beziehungen - unübersehbar: Nicht ohne Grund wird das Verhältnis von Eva und Geoffrey zu Beginn des Aktes in einem ersten Durchbruch der Dialogstruktur beleuchtet. Geoffrey hält einen Monolog, in dem er seiner Frau zu verstehen gibt, daß er in Zukunft bei Sally, seiner Geliebten, leben werde. Diesen Entschluß stellt er nun als Evas vernünftige Entscheidung hin, um sich vor eigenen Schuldgefühlen zu schützen. Da Eva auf das, was ihr Mann sagt, nicht reagiert, führt dieser einen 'Dialog mit dem Schweigen', worin er seinen Beschluß - sozusagen laut denkend - vor sich selbst rechtfertigt.

Der dritte Akt konzentriert sich zunächst auf die Beziehung zwischen Ronald und Marion. Ronald, der im Gegensatz zu Eva nicht weiß, daß seine Frau Marion Alkoholikerin ist, spricht - und dies ist die zweite Durchbrechung der Dialogstruktur in Absurd Person Singular - zu Geoffrey über seine privaten Probleme: Er hat noch nicht verstanden, warum ihn seine erste Frau plötzlich verließ, wo sie doch insgesamt recht glücklich zu sein schien, und auch Marions Verhalten ist ihm oft rätselhaft.

---

[1] Watson, 88.

[2] Vgl. ib., 131.

Bei diesem zweiten, von Kolloquialismen geprägten Monolog läßt sich ganz deutlich der Einfluß Pinters auf Ayckbourns Sprachverwendung nachweisen. Gemeint ist das assoziative Zusammenfügen von logisch nicht zusammenpassenden Gedanken. Als Beispiel für eine Spielart der sogenannten non sequiturs mag folgende Aussage Ronalds bezüglich seiner ersten Frau gelten: "I took up tennis to forget her and married Marion." (53)

Als Marion schließlich doch noch das Bett verläßt, um den Gästen ein frohes Weihnachtsfest zu wünschen, kommt es bei ihr zu einem Gefühlsausbruch. Nach Jane im ersten und Eva im zweiten Akt ist sie es nun, die durch ihr merkwürdiges Verhalten auffällt:

MARION Do you know what I saw in the hall just now? In the mirror. My face. My God, I saw my face. It was like seeing my face for the first time.
RONALD Oh, come on. It's not a bad face, old sausage.
MARION How could anything be so cruel? How could anything be so unutterably cruel?
RONALD (to Geoffrey) Now, you see, this is a case in point. What am I supposed to do? I mean, something I've said has obviously upset her, but you tell me - you tell me.
MARION (pulling Geoffrey to her) Geoff - Geoff - Geoff - did you know, Geoff, I used to be a very beautiful woman? I was a very, very beautiful woman. People used to stare at me in the street and say, 'My God, what a beautiful, beautiful woman she is.' People used to come from miles and miles just to take my picture...
RONALD Marion.
MARION I mean, who'd want my photograph now? Do you want my photograph now? No, of course you don't. Nobody wants my photograph now. Can anybody think of anyone who'd want a photograph of me now? Please, someone. Someone, please want my photograph.
RONALD (bellowing) Marion! Nobody wants your damn picture, now shut up. (55 f.)

Im Gegensatz zu den beiden anderen Ehepaaren herrscht Harmonie zwischen den Hopcrofts, und es geht ihnen finanziell jetzt besser als zu Beginn des Stückes, denn Sidney hat großen geschäftlichen Erfolg. Daß im Vergleich zu Akt 1 nun ein Abhängigkeitsverhältnis mit umgekehrten Vorzeichen existiert, kommt durch Evas und Ronalds Äußerungen zum Ausdruck,[1] noch

[1] Eva zu Geoff: "Darling, I hate to remind you but ever since the ceiling of the Harrison building caved in and nearly killed the Manager, Sidney Hopcroft is about your only hope of surviving as an architect in this city." (51) - Ron: "Always remember old Hopcroft. Doing very well. ... Doing frightfully well. Seems to have a flair for it. Wouldn't think so to look at him. ... Still - the chap to keep in with. The rate he's going." (51 f.)

bevor Sidneys Handlungsweise am Schluß von Akt 3 dem Zuschauer diese Tatsache deutlich vor Augen führt. Als ungebetener Gast inszeniert er eine Weihnachtsparty nach seinen Vorstellungen, dem sich keiner zu widersetzen vermag. Er nennt die Spielregeln und gibt die Kommandos, wobei Jane ihm assistiert. Um die Veränderung in Sidneys Verhalten aufzuzeigen, sei im folgenden das Dramenende in extenso zitiert:

SIDNEY Musical Dancing. It's very simple. All you do - you start dancing round the room and when I stop the music you all have to freeze in the position you were last in...

Geoffrey sits on the high stool

Don't let him sit down. (To Geoffrey) Come on, get up.
EVA (sharply) Get up.

Geoffrey gets up

SIDNEY Only to make it more difficult, the last person caught moving each time gets a forfeit. At the end, the person with the least forfeits gets the prize. (To Jane) What's the prize going to be?
JANE (producing it from the carrier) A chocolate Father Christmas.
SIDNEY A chocolate Father Christmas, right. Everything ready your end?
JANE I think so.
SIDNEY Got the list?
JANE (waving a scrap of paper) Yes.
SIDNEY Right. You take charge of the forfeits. I'll do the music. Ready everybody? Right. Off we go.

Sidney turns up the music loud. The four stand looking faintly uneasy. Jane and Sidney dance about to demonstrate

Well, come on then. Come on. I don't call that dancing. Everybody dance. Come on, dance about. Keep dancing till the music stops.

Marion starts to dance, in what she imagines to be a classical ballet style. She is extremely shaky

That's it. She's doing it. That's it. Look at her. Everybody do what she's doing. Lovely.

The others begin sheepishly and reluctantly to hop about

And - stop! (He cuts off the music) Right. Who was the last?
JANE Ron.
SIDNEY Right. It's Ron. Ron has a forfeit. What's the first one?
JANE (consulting her list) Apple under the chin.
SIDNEY Apple under his chin, right. Put an apple under his chin.

RONALD Eh? What are you doing?

Jane puts the apple under his chin

JANE Here. Hold it. Go on, hold it.
RONALD Oh, don't be so ridiculous, I can't possibly...
MARION Oh, for heaven's sake, darling, do join in. We're all waiting for you. Don't be tedious.
RONALD (talking with difficulty) This is absolutely absurd, I mean how am I to be...
SIDNEY (over this) And off we go again. (He turns up the music)

[.....]

The permutations to this game are endless and Sidney's list covers them all. Under his increasingly strident commands, the dancers whirl faster and faster whilst accumulating bizarre appendages. Jane, the acolyte, darts in and out of the dancers with a dedicated frenzy. Geoffrey throws his tea-cosy to the floor. Jane picks it up and wraps a tea towel round his leg. She then pours another gin for Marion. Sidney, at the finish, has abandoned the idea of stopping the music. He screams at the dancers in mounting exhortation bordering on the hysterical

That's it. Dance. Come on. Dance. Dance. Come on. Dance. Dance. Dance. Keep dancing. Dance...

It is on this scene that -

the CURTAIN falls (63 ff.)

Das eingangs mit "social reversal" bezeichnete Thema des Stückes wird nun also in dem sozialen Aufstieg und dem darin begründeten veränderten Verhalten der Hopcrofts sowie dem Abstieg der anderen Charaktere, von denen anfangs ihre Zukunft abhing und die jetzt von ihnen zu Marionetten degradiert werden, deutlich. Es ist somit ein Kontrast zwischen dem ersten und dem letzten Akt festzustellen, woraus sich die inhaltliche Wandlung des Werkes von einfacher Farce über black comedy hin zu nachdenklich stimmender sozialer Satire mit farcenhaften Zügen ableitet. Der Titel Absurd Person Singular, der ursprünglich für ein anderes Bühnenstück Ayckbourns gedacht war, muß dabei in der Rückschau als Anspielung auf das mehr oder weniger absurde Verhalten der einzelnen Charaktere verstanden werden.

5.4 Absurd Person Singular als Unterrichtsgegenstand

5.4.1 Begründungszusammenhänge für die Textauswahl

Für die erstmalige Behandlung eines (zeitgenössischen) Dramas auf der Sekundarstufe II sind neben den bereits aufgeführten Auswahlkriterien für literarische Texte[1] im wesentlichen drei weitere, gattungsspezifische Gesichtspunkte zu nennen, die sich in drei an den Text zu richtende Fragen zusammenfassen lassen:

- Ist das Drama ein durchstrukturiertes Ganzes?
- Läßt sich an dem Drama Aufführungsbezogenheit verdeutlichen?
- Inwieweit lassen sich die kommunikationstheoretischen Kategorien "inneres und äußeres Kommunikationssystem", worunter die Schüler Beobachtungen zur Sprache des Dramas subsumieren können, nachweisen?

Absurd Person Singular eignet sich besonders deswegen als Einstieg in die Dramenanalyse in Grund- und Leistungskurs der Sekundarstufe II, weil jeder der drei Akte eine in sich geschlossene thematische Einheit darstellt, was eine Besprechung ermöglicht, die nicht die vorangehende Lektüre des Gesamttextes durch die Schüler bedingt. Probleme wie Demotivation der Schüler durch Überforderung aufgrund von Textmenge sind bei der Behandlung dieses Dramas ausgeschlossen, da jeder der drei Akte für sich und die drei Akte nacheinander zu besprechen sind.[2] Ferner mag dieses Bühnenstück als Beispiel für ein well-made play gelten, von dem sich später jede Sonderform des Dramas gut abgrenzen läßt.

Was den Gesichtspunkt der Aufführungsbezogenheit betrifft, so ist Ayckbourns Dreiakter in der Weise konzipiert, daß dem lesenden Schüler sehr schnell klar wird, daß hier seine Kreativität hinsichtlich der von ihm in Gedanken zu leistenden bühnentechnischen Umsetzung gefordert ist. Ohne die Bühnenan-

---

[1] Siehe Kapitel 1 dieser Arbeit.

[2] Vgl. Glaap, Das englische Drama seit 1970, 44.

weisungen wird der Dramentext zum unverständlichen Lückentext, denn das Werk bezieht seine Wirkung essentiell aus dem, was der Zuschauer auf der Bühne sieht. Das bedeutet für die schulische Beschäftigung mit Absurd Person Singular, daß der fehlende optische Eindruck ersetzt werden muß durch die aufgrund der zahlreichen detaillierten Nebentexte angeregte Vorstellungskraft des Schülers.

Da nach Pfister ein Drama sich dadurch auszeichnet, daß ein und dasselbe sprachliche oder außersprachliche Signal in der Regel im inneren und äußeren Kommunikationssystem unterschiedlichen Informationswert hat,[1] muß jede Analyse eines dramatischen Textes diesem Gesichtspunkt Rechnung tragen. Gemeint ist die Tatsache, daß die durch Sprache, Gestik, Bühnenbild usw. vermittelten Informationen für die Dramenfiguren meist eine andere Bedeutung haben als für das Publikum. Nur auf diese Weise kommt bei Absurd Person Singular im äußeren Kommunikationssystem die Botschaft des Komischen an, wobei dieser Effekt der Komik durch das Zustandekommen von Mißverständnissen im inneren Kommunikationssystem erzielt wird.

5.4.2 Vorschläge für das Interpretationsgespräch

Bei der Lektüre von Absurd Person Singular[2] kommen Elemente der Komik nicht sofort voll zum Tragen, obwohl die Eingangsszene den Rezipienten stellenweise zum Schmunzeln veranlaßt, weil die Art und Weise, wie Sidney und Jane miteinander umgehen, nicht dazu geeignet ist, sie als ernstzunehmende Figuren erscheinen zu lassen. Im weiteren Verlauf seiner Lektüre des ersten Aktes wird der Schüler jedoch sehr bald feststellen, daß Komik hier im allgemeinen erst greifbar wird in der vorgestellten Realisierung des Dramentextes als Bühnenstück. Der Schüler erfährt somit die Szenenanweisungen als Schlüssel zum Erleben der im Stück angelegten Komik. Ein Beispiel hierfür ist die unfreiwillige 'Verkleidung' Janes, als sie Tonic Water

---

[1] Vgl. Pfister, 67.

[2] Textausgabe für den Unterricht sowie Lehrerheft: herausgegeben von Albert-Reiner Glaap, Frankfurt/Main: Hirschgraben 1981.

besorgen muß und kurz darauf in diesem Aufzug in ihre Partygesellschaft 'hereinplatzt'. Für die Figuren des Bühnengeschehens ist dies lediglich eine etwas ungewöhnliche Situation, da sie nicht wissen, wer ihr Gegenüber im inneren Kommunikationssystem ist. Für den bereits informierten Zuschauer bzw. Leser aber liegt hier der Höhepunkt der Komik im ersten Akt.

Im zweiten Akt ist es erneut und durchgängig so, daß der Rezipient dem, was er sieht bzw. mit Hilfe seiner Vorstellungskraft sieht, eine andere Information entnimmt als die auf der Bühne agierenden, im inneren Kommunikationssystem verankerten Figuren. Da Eva, die Hauptfigur dieses Aktes, stumm handelt und erst am Aktende ein Lied singt, wird allein durch das Zusammenspiel von Evas nichtsprachlichen Signalen, die der lesende Schüler den Szenenanweisungen entnimmt und den sprachlichen Reaktionen der anderen Figuren der Effekt der Komik freigesetzt. Trotzdem handelt es sich hierbei um eine andere Art von Komik als im ersten Akt, denn der ernste Hintergrund ist unübersehbar: Daß Geoffrey sich von ihr trennen will, treibt Eva zur Verzweiflung. Daß die geplante Verzweiflungstat nicht stattfindet und von daher die Selbstmordversuche in einem komischen statt tragischen Licht erscheinen, resultiert aus der zunehmend bizarren Art und Weise, wie sie sich das Leben zu nehmen versucht. In dieser Verbindung des Ernsten mit dem Komischen ist ein gedanklicher Zirkelschluß zu erkennen, indem eine Handlung mit ernstem Hintergrund dergestalt situativ eingebettet ist, daß ein komischer Effekt entsteht, der den Rezipienten zum Lachen bringt, das Lachen wiederum unmittelbar einen Nachdenkprozeß einleitet, so daß der ernste Hintergrund erkannt wird.

Im dritten Akt schließlich reduziert der anfangs unscheinbare und nicht ernst zu nehmende Sidney alle anderen Figuren, denen er zu Beginn des Stückes sozial unterlegen war, zu lächerlichen Marionetten. Dabei setzt er ein Partyspiel ein, das den Figuren in seinem Verlauf zunehmend ihre Dignität raubt und von daher Züge der Grausamkeit trägt. Auch hier läßt sich die Verquickung von Komik und ernstem (sozialkritischen) Hintergrund aufzeigen, für deren Umsetzung in vorgestelltes Bühnengeschehen die Szenenanweisungen erneut eine dominierende Rolle spielen.

Absurd ist in diesem Stück jede Figur einmal, indem sie sich lächerlich benimmt und ihre Schwächen oder Eigenarten unverhüllt zu Tage treten läßt. Der Begriff 'absurd' kann hier folglich nicht im Pinterschen oder Esslinschen Sinne belegt werden. Ayckbourn geht es darum, zu zeigen, daß hinter jedem Menschen ein Stück Absurdität steckt, aus welcher sozialen Schicht er auch immer stammen mag. Der Rezipient soll sich selbst oder Menschen seines sozialen Umfeldes - zumindest in Teilaspekten - in Ayckbourns Figuren wiedererkennen können.

Neben der Klärung des Absurditätsbegriffes bei Ayckbourn sowie der Erarbeitung der Verquickung von sozialkritischen Aspekten bzw. menschlichen Beziehungsproblemen und Komik (unter Berücksichtigung der damit verbundenen Publikumslenkung) als Kernpunkte der interpretatorischen Arbeit sind formale Aspekte von ebensolcher Relevanz für die unterrichtliche Behandlung von Absurd Person Singular. Dazu gehört außer den produktionsbezogenen Techniken wie Einsetzen von offstage characters und Etablieren einer offstage action auch der Aufbau des Stückes als durchstrukturierte Einheit - und nicht als Aneinanderreihung von lose miteinander verknüpften 'Einaktern'. Dadurch, daß die Schüler sowohl die logischen Bezüge innerhalb eines jeden Aktes als auch die aktübergreifenden verbindenden Elemente - Ort/Zeit der Handlung, Entwicklung der Charaktere im Sinne von sozialem Auf- bzw. Abstieg usw. - erkennen, wird ihnen bewußt, daß es sich bei dem Stück um ein dramatisches Gebilde handelt, das die Bezeichnung 'well-made play' in vollem Umfang verdient hat. Diese Schülererkenntnis ist vor allem deswegen von entscheidender Bedeutung, da ein solches Arbeitsergebnis später als Kontrastfolie für die Besprechung weiterer Dramen dienen soll.

5.4.3 Methodischer Zugriff

Wie bereits ausgeführt, soll bei der Behandlung des Dramas methodisch aktweise vorgegangen werden, da die in häuslicher Vorbereitung zu leistende Gesamtlektüre eine Klasse insbesondere bei der Erstlektüre eines Dramas überfordern würde. Besprechungspunkte für die drei Akte sollen sein:

- Szenerie (einleitende Bühnenanweisungen),
- Charaktere (Einführung der einzelnen Figuren, soziale Provinienz und Zuordnung zum Bühnenbild, Figurenkonstellationen, Funktion der offstage characters),
- Elemente der Komik bzw. unterschiedliche Schattierungen von Komik in Verbindung mit der Aussageabsicht des Dramatikers,
- Aktstruktur, Stellung und Funktion eines jeden Aktes im Gesamttext.

Nachdem die drei Akte gelesen sind, wobei vorgenannte Diskussionspunkte Gegenstand des Unterrichtsgespräches waren, folgt die Einordnung der zu den einzelnen Akten gewonnenen Ergebnisse in einen Gesamtrahmen. In der Überschau soll nun folgendes stattfinden:

- Vergleich der Arbeitsergebnisse zu den einzelnen Akten,
- kontrastive Zusammenschau der Einzelergebnisse,
- Herausstellen von Entwicklungen,
- Erarbeiten der Gesamtstruktur des Dramas in Richtung well-made play,
- Klärung der Frage nach dem Absurden in Anknüpfung an den Titel des Werkes.

Die Schüler erhalten abschließend die Möglichkeit, zu ausgewählten szenischen Abschnitten ihrer Wahl das gewonnene Textverständnis in einem Vortrag mit verteilten Rollen lesend und/oder spielend umzusetzen.

5.4.4 Lernziele

Im folgenden sollen gattungsbezogene, inhaltliche und sprachliche Lernziele zum Unterrichtsgegenstand formuliert werden.

a) Gattungsbezogene Lernziele:

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- ein zeitgenössisches Drama in Kontrastierung zu einem Hörspiel als eigenständige literarische Gattung lesend zu rezipieren;

- ein Drama als aufführungsbezogene Textsorte zu begreifen;
- Bühnenanweisungen als notwendige Entschlüsselungshilfe für einen Dramentext lesen und verstehen zu können;
- den Sinn des Dramentextes nach innerem und äußerem Kommunikationssystem differenzierend zu entschlüsseln;
- die offstage characters in ihrer Funktion als intellektuelle Einhilfe für den Zuschauer hinsichtlich der Charakterisierung der onstage characters sowie als Plausibilitätsfaktoren für die offstage action zu erkennen;
- nach einer Strukturanalyse des Werkes das Drama als well-made play zu kategorisieren.

b) Inhaltliche Lernziele

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- das setting der einzelnen Akte herauszuarbeiten und die verschiedenen Charaktere diesem jeweils zuzuordnen;
- herauszufinden, welcher Palette von Kunstgriffen sich der Dramatiker bedient, um die Zuschauer zum Lachen zu bringen;
- zu erkennen, daß Komik hier vorwiegend die Funktion hat, den Zuschauer/Leser nachdenklich zu stimmen;
- die Entwicklung einzelner Figuren in ihren Bezügen zueinander zu erkennen und zu beschreiben;
- die drei durchgängigen Motive (Küchen-, Party- und Weihnachtsmotiv) als aktverbindende dramentechnische Elemente zu verstehen;
- Absurd Person Singular als Komödie in den drei Abstufungen farce, dark comedy/black farce und social satire zu identifizieren;
- ausgehend vom Titel des Bühnenstücks Ayckbourns Absurditätsbegriff aus dem Verhalten der einzelnen Charaktere entwikkelnd zu begreifen.

c) Sprachliche Lernziele

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- ihre kreative Lesefähigkeit in bezug auf die Lektüre eines Dramentextes zu erweitern;
- Dramentexte als eine besondere Art von Aussagemöglichkeit im Vergleich zu expositorischen und anderen fiktionalen Texten zu verstehen;
- ihre kommunikative Kompetenz um dramenspezifisches Besprechungsvokabular sowie um Vokabelinventar aus Absurd Person Singular zu erweitern;
- im Bereich mündlicher wie schriftlicher Textproduktion summaries, Stunden- bzw. Ergebnisprotokolle und Interpretationsaufgaben anhand von Leitfragen zu bewältigen;
- den Aspekt der Aufführungsbezogenheit lesend und/oder spielend umzusetzen.

6. JAMES SAUNDERS' KURZDRAMA A SLIGHT ACCIDENT

6.1 Das Werk James Saunders'

James Saunders, am 8.1.1925 in Islington, einem Vorort von London, geboren, zählt zu den Vertretern des absurden Theaters, wobei sein Werk eine deutliche Entwicklung von einer Anlehnung an Ionesco - vor allem in seinem frühen Kurzdrama Alas, Poor Fred -[1] zu einer ihm eigenen Darstellungsweise der Absurdität menschlicher Existenz widerspiegelt. Dieter A. Berger nimmt in einer seiner Veröffentlichungen über Saunders wie folgt dazu Stellung:

> Man hat James Saunders wiederholt - wie es seine deutsche Übersetzerin Hilde Spiel formuliert - 'im Strom des Absurden' gesehen. Aber gerade Saunders' letzte Stücke sind keinesfalls in allen Strukturmerkmalen charakteristisch für das Theater des Absurden, wie es in den Werken von Ionesco und Genet, Beckett und Pinter vorliegt.[2]

Auf das bei Saunders besonders ausgeprägte Phänomen stilistischer Wandelbarkeit weist John Russell Taylor mit den Worten hin: "In the plays he has written since Ends and Echoes Saunders has continued to change style with chameleon-like rapidity."[3]

Neben der Absurdität der menschlichen Existenz gilt die Sinnlosigkeit der fortwährenden Suche nach Logik als weiteres Grundmotiv in Saunders' Stücken.[4] Aufgrund dieses zuletzt genannten inhaltlichen Gesichtspunktes zählt auch Wolf-D. Weise den Dramatiker nicht mehr zu den Autoren des absurden Theaters im engeren Sinne:

---

[1] Vgl. John Russell Taylor, Anger and After. A Guide to the New British Drama. London: Methuen 1962, 198 f.

[2] "James Saunders: The Borage Pigeon Affair". - In Horst Oppel (Hg.), Das englische Drama der Gegenwart. Interpretationen. Berlin: Erich Schmidt 1976, 174-191: 174.

[3] Taylor, Anger and After, 202.

[4] Vgl. Berger, 174. Siehe hierzu auch folgende Veröffentlichung Bergers: "Komik und Tragik des Paradoxen bei James Saunders", Maske und Kothurn, Bd. 20, 1974, 191-207.

Prinzipiell kann man Saunders, vor allem wenn man seine neueren Stücke betrachtet, kaum zu den absurden Dramatikern im eigentlichen Sinne zählen, sondern muß ihn eher als einen Autor betrachten, dessen Hauptthema zwar die Paradoxie des Lebens ist, der aber nach Antworten sucht, grundsätzlich also die Möglichkeit von Sinn in der Welt impliziert.[1]

Seine Aussageabsicht verarbeitet der Dramatiker nicht nur in abendfüllenden Bühnenstücken, sondern vorwiegend in Kurzdramen, deren gattungsbedingte Kompression und Offenheit als der Saunders'schen Thematik besonders angemessen angesehen werden muß.[2]

6.2 A Slight Accident: Inhaltsskizze

Penelope hat ihren Mann Harry erschossen - der Schuß ist zu hören, bevor sich der Vorhang hebt - und ruft anschließend ihre Freundin Camilla an, die mit Ehemann Rodger in demselben Haus wohnt, um sie zu bitten, ihr Gesellschaft zu leisten, da ihr etwas Ärgerliches passiert sei. Penelope bedeckt die Leiche notdürftig mit einem Bärenfellteppich sowie einigen Kissen und schaltet das Fernsehen ein, damit ihre Freundin das spannende Ende einer Kriminalfolge nicht versäumt. Als Camilla erscheint, zieht zunächst das Kriminalstück ihre ganze Aufmerksamkeit auf sich. Erst später erkundigt sie sich nach Harry und dem Grund für Penelopes Anruf, worauf die letztere ausweichend antwortet.

Statt dessen erzählt Penelope von ihrer mustergültigen Ehe mit dem Rationalisten Harry. Camilla, die ähnliches aus ihrem Eheleben zu berichten weiß, weilt nicht lange bei Penelope, da erscheint Rodger, sichtlich erbost, da seine Frau die Wohnung zu einem Zeitpunkt verließ, zu dem sie gewöhnlich gemeinsam

---

[1] Wolf-D. Weise, "Kommunikationsprobleme im zwischenmenschlichen Bereich (James Saunders. Alas, Poor Fred. 1958)". - In Horst Groene, Berthold Schik (Hgg.), Das moderne Drama im Englischunterricht der Sekundarstufe II, 141-160: 141.

[2] Vgl. ib., 142.- Über den bestehenden Zusammenhang zwischen dramatischer Kurzform und dem Theater des Absurden siehe auch Kosok, "Das moderne englische Kurzdrama", 139.

Kakao trinken. Camilla hat dadurch die tägliche Routine verletzt, die für ihren Mann das Wichtigste im Leben ist. Rodger, der sich, wie zuvor seine Frau über den Teppich wundert, unter dem zwei Schuhe herausragen, findet dann sogar den Revolver, was ihn jedoch nicht davon abhält, ständig nach Erklärungen zu fragen. Camilla hingegen scheint längst alles klar zu sein, denn sie hat mittlerweile aufgehört, Fragen an Penelope zu richten. Statt dessen behauptet jene, einen Geliebten zu haben und gesteht Rodger, daß sie schon oft den Wunsch gehabt habe, ihn zu erschießen. Daraufhin gibt der Habitualist Rodger, der sich - getreu seines Glaubens an die Berechenbarkeit aller Dinge - in Sicherheit wähnt, seiner Frau die geladene Waffe und fordert sie auf, ihn zu erschießen. Camilla tötet ihren Mann, worauf Penelope erklärt, daß es ihr mit Harry genauso ergangen sei.

6.3 A Slight Accident als literarischer Text

Dieses Kurzdrama,[1] das im Oktober 1961 uraufgeführt wurde, fügt sich mit seiner Thematik in den zuvor umrissenen Rahmen, da es zeigt, wie die Unberechenbarkeit des Lebens alle Versuche, Unwägbarkeiten auszuschließen, scheitern läßt. Die Opfer einer solchen Absurdität des Lebens sind Harry und Rodger, die an die Kalkulierbarkeit aller Dinge mit Hilfe starrer Prinzipien der Vernunft bzw. Gewohnheit glauben.

Penelope schildert ihrer Freundin ausführlich, was für ein Mensch Harry war und durch welche Eigenschaften er sich besonders auszeichnete: Er war intelligent, ausgeglichen, niemals überrascht oder gar verzweifelt, weil er alles im Leben für erklärbar hielt (168 f.). Er handelte ihr gegenüber nicht ein einziges Mal anders als erwartet (166) und vor allem stritt er nie, so daß Penelope mit ihm in perfekter Harmonie lebte, wie sie mehr als einmal betont (153 und 166). Es stellt sich

---

[1] In James Saunders, Neighbours and other Plays. London: André Deutsch 1968, 147-170. Alle Zitate beziehen sich auf diese Ausgabe.

recht früh heraus, daß es Parallelen zwischen Penelopes und Camillas Ehe gibt, denn auch die letztere kennt keinen Streit mit ihrem Mann, wie sie ihrer Freundin verständnisinnig mitteilt: "I've never quarrelled with Rodger either. Rodger's never quarrelled in his life; he doesn't believe in it. Rodger thinks one should never raise one's voice after the age of two" (154). Diese Textstelle ist in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen ist hiermit die Basis für Camillas Verstehen von Penelope gelegt, zum anderen scheint es sich bei Rodger um einen Mann zu handeln, der dem Ermordeten wesensmäßig sehr ähnelt.

Wenig später lernen wir Rodger kennen, der sogleich in seiner typischen Eigenschaft als Habitualist präsentiert wird, denn er zeigt sich ungehalten angesichts der Tatsache, daß sich seine Frau über die für ihn lebensnotwendige tägliche Routine hinweggesetzt hat. Penelopes Informationen über Harry, "he's out of town lying down" (156) und "he's not well" (158), die ihrer zuvor gegebenen Auskunft, "he's first class" (155), widersprechen, bestätigen Rodger in seiner Grundhaltung: Er führt Harrys Kranksein darauf zurück, daß jener unüblicherweise die Stadt verlassen hat[1] und darum ganz allein für seinen jetzigen Zustand verantwortlich ist (158). Rodger selbst hingegen würde als "creature of habit" (159) nie etwas Ungewöhnliches tun und ist überzeugt, daß ihm deshalb zu keiner Zeit etwas zustoßen kann. Er lebt, wie er Penelope erklärt, in

---

[1] Hierauf folgt ein markantes Wortspiel, wobei Rodger von Penelope wissen möchte, in welcher Stadt sich Harry aufhält:

RODGER: Leeds?
CAMILLA: What?
RODGER: I was talking to Penelope.
PENELOPE: What?
RODGER: Leeds?
PENELOPE: Leads what?
RODGER: The town Leeds.
PENELOPE: The town leads what?
RODGER: Is it the town Leeds?
PENELOPE: Is what the town Leeds?
RODGER: Is Harry in the town Leeds?
PENELOPE: No.
RODGER: He was last year.
PENELOPE: Well he isn't this year. (157)

absoluter Sicherheit und begründet dies folgendermaßen:

Because I stick to routine. Because I have every action catalogued, right down to the blowing of my nose at set intervals. (158); I keep a book. A sort of manual of running instructions. I've worked it out over the years. What's childhood for if not to learn one's running routine? By the time I was twenty I knew precisely what I'd be doing any minute of the day. It's the only way to live safely. Behind the facade, no the bastion of habit, of routine, anarchy lurks, waiting to spring... (159)

Rodger ist seinen Angaben zufolge "invulnerable; impregnable; safe" bzw. "as safe as houses" (159). Diese Unverwundbarkeit und Sicherheit allen Unwägbarkeiten des Lebens zum Trotz führt er auf seine strikt geregelte Lebensweise zurück und präsentiert sich selbst als Beweis für die Richtigkeit seiner Haltung:

Here. Me. I sit here after thirty-nine years without a scar, without a worry, without a stain on my character; I did today what I did yesterday, and I shall do tomorrow what I did today. Nothing went wrong today, nothing can go wrong tomorrow. If I meet the untoward on my way, I shall size it up from a distance, and walk gingerly round it. (159 f.)

Doch Penelope gibt im Verlauf des Stückes mehrfach zu verstehen, daß sie das Leben anders sieht als der Rationalist Harry und der Gewohnheitsmensch Rodger, ja eine krasse Gegenposition vertritt, womit sie eingangs indirekt versucht, Camilla das Vorgefallene zu erklären:

Some things are so silly they're embarrassing. I mean, there's the normal course of events carrying itself along as usual, in a nice straight grey line, and then suddenly out of the blue there's this ludicrous occurrence, spoiling the whole natural sequence. ... I mean, life is full of actions you couldn't possibly explain. Nearly everything we do is - inexplicable. And what difference does it make if the result of a particular action happens to be rather - extreme? (152)

Sie greift diesen Gedanken, daß das Leben durch eine Kette von Zufällen bestimmt wird, an anderer Stelle erneut auf, indem sie Rodger heftig kritisiert:

You think we live in the age of reason, don't you? You think we can put our life under the microscope, prod it this way and that way with a little pair of tweezers and say: ah, yes; I did this because of this and this because of this. How simple! (164); You think we stand on the banks of the river of life, all dressed up in our oilskins of habit, catching events like salmon as they leap past. It may seem so to you, Rodger; but are the events, in reality, catching us? (165)

Aus diesen Äußerungen Penelopes, die Kritik an Rodger und Harry zugleich sind, läßt sich schließen, daß das nach außen so harmonisch wirkende Verhältnis zwischen ihr und dem Ermordeten in Wahrheit von einer fundamentalen Disharmonie aufgrund völlig entgegengesetzter Lebensauffassungen geprägt war.

Die Darstellung unterschiedlicher Lebensauffassungen und wie diese im zwischenmenschlichen Bereich aufeinanderprallen können, bilden den Kern des Kurzdramas. Der Mord, im Titel ironisierend als "slight accident" bezeichnet, stellt lediglich den Anlaß dar, der zur Enthüllung diametraler Sichtweisen des Lebens und der damit verbundenen unüberbrückbaren Meinungsverschiedenheiten zwischen den Figuren führt. Daß die Eingangshandlung nicht das entscheidende Element des Kurzdramas ist, wird nicht nur durch die Ironie im Titel, sondern gleichermaßen durch Penelopes befremdende Reaktion auf ihre Tat, die sie als "joke" bzw. "something rather tiresome" (147) und immer wieder mehrdeutig als "accident" (151, 161, 162, 164, 167) bezeichnet, deutlich, wie auch durch das eingefügte play within the play. Letzteres besteht aus einem zusammenhanglosen, effekthaschenden Durcheinander von Beschimpfungen, Drohungen, Warnungen, Schüssen, Röcheln, Seufzen, Telefon- und Türklingeln sowie fünfmaligem Öffnen und siebenmaligem Schließen einer Tür. Durch den auf diese Weise erzeugten Verfremdungseffekt wird der Zuschauer aus der Illusion eines Kriminalstückes gerissen. Dem 'Spiel im Spiel' kommt somit die Funktion zu, vom Mord als vermeintlich entscheidendem Bestandteil des Kurzdramas abzulenken und auf dessen Grundaussage zur Unberechenbarkeit des Lebens hinzuweisen. Als Verbindung zwischen dem eigentlichen Bühnenstück und dem play within the play fungiert das Mordmotiv, worauf die Figuren in A Slight Accident mehrmals anspielen (150, 153 und 161). Zudem vergleicht Penelope an einer Stelle das Leben mit einem Fernsehspiel, wobei sie zu folgendem Ergebnis kommt:

> Life isn't to be taken seriously. It's just a cheap imitation of a television play. So undramatic... The most incredible things happen suddenly out of the blue, as though they've been stuck in by accident, and the last act doesn't resolve a thing. Life is an affront to the intelligence, I realise that; badly written, badly acted, and apparently not directed at all... (167 f.)

Obwohl die Ausführungen der Charaktere zur Frage der richtigen Lebenseinstellung augenscheinlich nur Exkurse sind, die von der Klärung des Mordes wegführen, liefern sie doch das Motiv bzw. die Vorgeschichte dazu. Aber Camilla und Rodger begreifen lange Zeit nicht, was Penelope ihnen mit ihren Anspielungen auf die rationale Unbestimmbarkeit des Lebens im Grunde mitteilen will. Während jedoch Rodger bis zum Schluß nichts versteht und dieses offen zu erkennen gibt, wenn er sagt: "I don't know what you're talking about" (162), "I don't understand" (166) oder "I don't get the drift" (162, 165 und 169), bahnt sich bei Camilla allmählich Verständnis hinsichtlich dessen an, was in Penelopes Wohnung vorgefallen ist. Ihr Verstehensprozeß ist abgeschlossen, als sie ihre Freundin zu der entscheidenden, alles klärenden Aussage auffordert: "Tell Rodger what you were aiming at, darling" (166). Noch deutlicher wird dies, als Camilla bezüglich der Zielscheibe erst von "fell down", dann von "lay down" (169) spricht, womit sie an Penelopes anfängliche Äußerung über Harry: "he wanted to lie down, so he lay down" (151) anknüpft.

Darüber hinaus wird Camilla durch Penelope zu der Erkenntnis gebracht, daß auch sie unter der Monotonie des Zusammenlebens mit ihrem Mann leidet. Diese Erkenntnis führt zu Camillas folgenschweren Attacke gegen Rodger am Ende des Kurzdramas. Mit dem zweiten Mord, der auf den Beginn des Stückes zurückweist, ist die Rekonstruktion vergangenen Geschehens beendet. Die Auffassung, daß das Leben "strange, haphazard, accidental" (167) ist, hat sich erneut als jeder anderen Sichtweise überlegen erwiesen.

Bezeichnenderweise ist es die durch Penelope hervorgerufene Handlung Camillas, die veranschaulicht, wie es zu dem Mord an Harry gekommen ist. Durch Sprache konnte die Übermittlung dieser Botschaft - trotz Penelopes Wunsch, das Vorgefallene mit Worten zu erklären und der zahlreichen sprachlichen wie außersprachlichen Hinweise (siehe insbesondere 150, 152 und 153) - nicht geleistet werden. Sprache ist unzulänglich, "limited" (154), wie Penelope sagt und hat daher ihre Funktion als wichtigstes und zuverlässiges Kommunikationsmittel verloren. Statt

dessen wird mit Worten gespielt: "... words are important. What do we have to play with but words?" (151), meint Penelope gleich zu Beginn des Stückes, als sie ihrer Freundin den Unterschied zwischen "stupid" und "tiresome" erklärt:

To be stupid you have to do it on purpose. It's like breaking the handle off a cup; if you do it on purpose that's stupid but if it's an accident it's tiresome, that's all, certainly not stupid. I didn't do it on purpose... I don't think ... (151)

Daß dies kein ernsthafter Versuch ist, durch exakte Begriffsbestimmung Klarheit zu schaffen und gegenseitiges Verstehen sicherzustellen, wird spätestens zu dem Zeitpunkt deutlich, als dieses Spiel mit Wörtern aufgegriffen und zu einem Verwirrspiel um "deliberately", "half deliberately", "without deliberation", "on purpose" und "by accident" (162) ausgebaut wird, das voller Kontradiktionen steckt. Gemeint ist die Situation, als Rodger den Revolver findet und Penelope zugibt, geschossen zu haben:

PENELOPE: [...] Yes, of course it was an accident.
CAMILLA: You just picked it up and it went off.
PENELOPE: I just picked it up and - pulled the trigger.
RODGER: By accident.
PENELOPE: Naturally...That is to say...
CAMILLA: What?
PENELOPE: That is to say, I pulled the trigger on purpose. If that's what you mean.
CAMILLA: What else could we mean, darling.
RODGER: So it wasn't an accident.
PENELOPE: It was.
CAMILLA: But you did it deliberately.
PENELOPE: I didn't do it deliberately... I did it on purpose... (161 f.)

Im folgenden legt Penelope dar, wie sich das Unglück, Mißgeschick bzw. der Unfall hätte abwenden lassen. Da jedoch nichts geschah, was sie davon abhielt zu schießen, tat sie es, und zwar, wie sie sagt, "accidentally, on purpose, without deliberation" (164).

In diesem Kurzdrama lassen somit Ambiguitäten, Kontradiktionen, Euphemismen, Metaphern, Vergleiche, Wortspiele und Ironie Sprache zum Mittel der Kommunikationsverhinderung werden. Dieses Motiv der auf den menschlichen Gebrauch zurückzuführenden Unzuverlässigkeit von Sprache als Kommunikationsmittel, bei-

spielsweise aus Pinters Dramen bekannt, verbindet Saunders hier mit den Autoren des absurden Theaters.

6.4 A Slight Accident als Unterrichtsgegenstand

6.4.1 Begründungszusammenhänge für die Textauswahl

Anhand von A Slight Accident[1] läßt sich die Struktur eines Kurzdramas exemplarisch erarbeiten. So wird der Zuschauer ohne jede Einleitung in das Bühnengeschehen hineingestoßen. Die Klärung des Mordes, der sich vor dem eigentlichen Beginn des Stückes ereignet, führt dann zu der Entwicklung und Darstellung einer Grenzsituation. Der Zuschauer identifiziert diese Krisensituation jedoch erst im Nachhinein als solche, indem er die Duplizität der Ereignisse erkennt.

Ort der Handlung ist durchgängig die Wohnung von Harry und Penelope, wobei die Bühnenausstattung auf das Notwendigste beschränkt ist: Telefon, Fernsehapparat, Bärenfellteppich, einige Kissen, Sitzgelegenheiten, Vorhänge und Revolver.

Doch nicht nur die Einheit des Ortes, sondern auch die für das Kurzdrama charakteristische Einheit der Zeit ist strikt gewahrt. Die Zeit schreitet linear und ununterbrochen fort, der dargestellte Zeitraum entspricht exakt der Zeitspanne, die die Rezeption des Stückes in Anspruch nimmt.

Die Anzahl der Figuren ist auf vier Charaktere beschränkt, von denen drei sprechen. Penelope, Harry und Rodger sind auf den ersten Blick als flat characters zu identifizieren, da sie verschiedene Lebensauffassungen repräsentieren und keine Entwicklung durchmachen. Allein Camilla stellt eine Ausnahme dar, weil sie aufgrund von Penelopes Einfluß zu Erkenntnissen kommt, so daß sie schließlich offen gegen ihren Mann Position bezieht. Doch auch Camilla entpuppt sich letztlich als Vertreterin der

---

[1] Textvorlage für den Unterricht in Buss, von Lutz und Schäfer (Hgg.), Modern One-Act Plays.

accidentalist view of life, was darauf zurückzuführen ist, daß es Penelope gelang, bei der ersteren Verkrustungen aufzubrechen und zu enthüllen, was im Inneren zwar verborgen, aber dennoch vorhanden war.

Das Geschehen verläuft einsträngig, wobei der Schwerpunkt nicht auf Handlung im eigentlichen Sinne liegt, sondern auf der Darstellung psychischer Vorgänge. Die Entwicklung des Warum in Hinblick auf Penelopes Tat ist hier von entscheidender Bedeutung. Der Spannungsbogen steigt und fällt im Verlauf des Kurzdramas mehrmals, der Höhepunkt aber ist eindeutig der Schluß des Stückes, der ausnahmsweise nicht offen ist.

Von diesem Werk geht für Schüler Motivationskraft aus, weil es Züge eines Kriminalstückes trägt, obwohl es weit davon entfernt ist, eines zu sein, denn hier geht es nicht um die Klärung eines individuellen Mordfalles zwecks Bestrafung des Täters. Vielmehr wird in A Slight Accident ein repräsentatives Thema spannend dargestellt, wobei das Handeln bzw. die Einstellung der Dramenfiguren vom Individuellen zum Allgemeinen hinweist.

Als letzter Punkt sei auf die verwendete Sprache hingewiesen. Wie bereits ausgeführt, arbeitet Saunders hier in hohem Maße mit Ambiguitäten und anderen sprachlichen Mitteln, die den Effekt von Komik freisetzen. Das komprimierte Auftauchen einer solchen Darstellungsweise, verbunden mit der daraus resultierenden Ironie im äußeren Kommunikationssystem aufgrund des Wissensvorsprungs des Rezipienten gegenüber den Figuren Rodger und Camilla, macht eine sorgfältige sprachliche Analyse des Textes erforderlich und ertragreich. Dabei erkennt der Schüler, daß bei derart verdichteter Sprache jeder Satz von Bedeutung ist.

6.4.2 Vorschläge für das Interpretationsgespräch

Noch bevor der Vorhang sich hebt, wird der Rezipient mit einer Mordhandlung konfrontiert. Diese Eingangshandlung schafft die Voraussetzung für die Etablierung der eigentlichen Krisensituation im Stück. Das play within the play weist in seiner persiflagenhaften Aufmachung den Schüler darauf hin, daß der Mord nicht das Entscheidende in diesem Kurzdrama ist, sondern die Situation, die dazu geführt hat. Durch den Verfremdungseffekt des Spiel im Spiel wird der Schüler aus der Illusion gerissen, es könne sich bei dem zu besprechenden Werk um eine Art Kriminalstück handeln. So ist es auch zu verstehen, daß alle Hinweise, die geeignet erscheinen, eine schnelle Klärung des Mordes herbeizuführen (die unzureichend bedeckte Leiche, das Auffinden des geladenen Revolvers sowie sprachliche Anspielungen Penelopes auf ihren Mord an Harry) von untergeordneter Bedeutung sind.

Statt dessen stellt Penelope in ausführlichen Berichten über ihre Ehe den Ermordeten in seinem hervorstechendsten Wesenszug als Rationalisten vor. Rodger charakterisiert sich selbst als Menschen, dessen Leben ausschließlich in unumstößlich festgeschriebenen Gewohnheitsbahnen verläuft. Penelope kennzeichnet sich ebenfalls selbst, indem sie eine krasse Gegenposition zu Harry und Rodger bezieht.

In diesen Charakterisierungen erkennt der Schüler unschwer eine parallele Blockbildung, wobei er Harry und Rodger als einen Block und Penelope als Antipode ausmacht. Die Zuordnung Camillas zu Penelope liegt nahe und kann am Ende des Stückes aufgrund der Parallelität der Ereignisse nachgewiesen werden.

Die Tatsache, daß ein zweiter Mord notwendig ist, um zu erklären, wie es zu dem ersten Mord kam, führt dem Schüler schlüssig vor Augen, daß die Sprache als Kommunikationsmittel versagt hat. Diese Unzulänglichkeit von Sprache kann der Schüler mit Hilfe einer sorgfältigen Analyse der im Kurzdrama verwendeten sprachlichen Mittel herausarbeiten.

6.4.3 Methodischer Zugriff

Um den Gattungsspezifika des Stückes gerecht zu werden, ist eine Textklärung bis ins kleinste sprachliche Detail notwendig. Zur sprachlichen wie inhaltlichen 'Kleinarbeitung' des Gesamttextes soll eine Dreiteilung des Kurzdramas vorgenommen werden:

- Beginn des Werkes bis zum Erscheinen Rodgers in Penelopes Wohnung (147-155);
- Gespräche der Figuren bis zum Auffinden des Revolvers (155-160);
- Gespräche der Figuren nach der Entdeckung der Tatwaffe bis zu Rodgers Ermordung (160-184).

Nach der Lernzielkontrolle in bezug auf Sprache und Inhalt des gesamten Kurzdramas erfolgt auf dem Hintergrund dieses Wissensstandes der Schüler der Einstieg in die Interpretationsarbeit. Folgende Punkte sollen dabei Berücksichtigung finden:

- Herausarbeiten der speziellen Situation,
- Klärung der Funktion des play within the play,
- Charakterisierung der Figuren und Zuordnung in parallele Blockkonstellationen,
- Deutung von Camillas Handlungsweise als Folge der Unzulänglichkeit von Sprache,
- Erarbeitung jener sprachlichen Mittel, die Kommunikation blockieren,
- konrastive Sturkturanalyse des Kurzdramas, d. h. Vergleich mit der Struktur eines Mehrakters und eines Hörspiels.

Als Abschluß bietet sich der Einsatz der vom Verlag angebotenen Tonaufnahme als Ersatz für den Besuch einer Bühnenaufführung oder das 'play-reading' an.

6.4.4 Lernziele

Folgende gattungsbezogenen, inhaltlichen und sprachlichen Lernziele sollen für den vorliegenden Unterrichtsgegenstand gelten:

a) Gattungsbezogene Lernziele

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- ein zeitgenössisches Kurzdrama in Kontrastierung zu Hörspiel und abendfüllendem Bühnenstück als eigenständige, trotz spärlicher Bühnenanweisungen aufführungsbezogene literarische Gattung lesend zu rezipieren;
- anhand von A Slight Ache folgende Gattungsspezifika des Kurzdramas zu erkennen:
  - unmittelbarer Einstieg,
  - ausführliche Darstellung einer einzigen bedeutsamen Situation,
  - reduzierte Anzahl von Figuren,
  - Typisierung der Figuren,
  - strikte Wahrung der Einheit von Ort und Zeit,
  - eine auf das Notwendigste reduzierte Bühnenausstattung,
  - hoch verdichtete Sprache;
- die Gattungsmerkmale des Kurzdramas in unmittelbarer Nähe der Gattungsspezifika der Kurzgeschichte anzusiedeln;
- die Aussagen der Figuren nach innerem und äußerem Kommunikationssystem differenzierend sinndeutend zu entschlüsseln.

b) Inhaltliche Lernziele

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- die im Kurzdrama dargestellte Situation als Krisensituation herauszuarbeiten;
- die Funktion des play within the play als Verfremdung zu erkennen;

- die Figuren als Typen zu charakterisieren und parallelen Blockbildungen zuzuordnen;
- Camillas Handlungsweise als notwendige Folge der dargestellten Unzulänglichkeit von Sprache als Kommunikationsmittel zu deuten;
- diejenigen sprachlichen Mittel herauszuarbeiten, die Kommunikation verhindern;
- die gewonnenen interpretatorischen Erkenntnisse mit der Darbietung der Tonaufnahme als Ersatz für den Besuch einer Aufführung wertend zu vergleichen.

c) Sprachliche Lernziele

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- ihre kreative Lesefähigkeit in bezug auf die Gesamtlektüre eines Kurzdramas unter Berücksichtigung der Bedeutung eines jeden sprachlichen Details zu erweitern;
- das Kurzdrama als eine besondere Art der Aussagemöglichkeit im Vergleich zu expositorischen und anderen fiktionalen, speziell dramatischen Texten zu verstehen;
- ihre kommunikative Kompetenz um kurzdramenspezifisches Besprechungsvokabular sowie um Vokabelinventar aus A Slight Accident zu erweitern;
- im Bereich mündlicher wie schriftlicher Textproduktion summaries, Stunden- bzw. Ergebnisprotokolle und Interpretationsaufgaben anhand von Leitfragen zu bewältigen;
- die gewonnenen interpretatorischen Erkenntnisse im play-reading umzusetzen.

7. WILLY RUSSELLS FERNSEHSPIEL *OUR DAY OUT*

7.1 Das Werk Willy Russells

Willy Russell, im Jahre 1947 in Whiston (außerhalb von Liverpool) geboren, arbeitete in verschiedenen Berufen, beispielsweise als Lehrer, bevor er sich ab 1972 ausschließlich dem Schreiben von Bühnenstücken und Fernsehspielen widmete. Dabei zieht er keines der beiden Medien vor, wie in einem Interview zu verstehen gibt:

> I like oscillating between both mediums. The nature of the play tends to dictate the medium. An idea comes to me and I want to write it. I don't sit down and say I'm going to write a telly play. It's when I've an idea, it'll tell me what form it should take.[1]

Für die Bühne verfaßte er *When the Reds* (1973), *John, Paul, George, Ringo and Bert* (1974), *Breezeblock Park* (1975), *One for the Road* (1978), *Stage & Hens* (1979), *Educating Rita* (1980) sowie *Blood Brothers* (1983). Für das Medium Fernsehen schrieb er u. a. *King of the Castle* (1973), *Death of a Young Young Man* (1974), *Our Day Out* (1977), *Daughters of Albion* (1979) und *One Summer* (1983).

In seinen Werken thematisiert er immer wieder die Probleme der Menschen seiner Heimatstadt Liverpool. Stücke wie das 1983 verfilmte Drama *Educating Rita*, das jetzt auch als '*musical play*' vorliegende Kurzdrama *Blood Brothers* oder die Fernsehspiele *Our Day Out*, *The Boy with the Transistor Radio* und *Lies*[2] spiegeln das *working class*-Milieu dieser Industriestadt, in der Russell heute noch lebt, wider.

---

[1] In Albert-Reiner Glaap (Hg.), *Willy Russell: Educating Rita. Comments and Study Aids*. Frankfurt: Diesterweg 1984, 30.

[2] In David Self (Hg.), *Studio Scripts: City Life*. London: Hutchinson 1980, Part I: 27-53; Part II: 54-72.

7.2 Our Day Out: Inhaltsskizze

Das Fernsehspiel Our Day Out[1] beschreibt den Tagesauflug einer Schulklasse aus Liverpool: Die sogenannte Progress Class, d. h. eine Förderklasse mit Lese-, Rechen- und Rechtschreibschwierigkeiten, unternimmt eine Busfahrt nach Conway im Norden von Wales, um die dortige Burg zu besichtigen. Begleitpersonen sind neben den zwei jüngeren, miteinander befreundeten Lehrern Colin und Susan die tolerante, den Schülern gegenüber Muttergefühle entwickelnde Mrs Kay sowie der strenge Mr Briggs, den der Schulleiter mitschickt, damit Ordnung und Disziplin gewährleistet sind.

Das Fernsehspiel zeigt dann hauptsächlich die unterschiedlichen Reaktionen von Mrs Kay und Mr Briggs auf das undisziplinierte Verhalten ihrer Schützlinge im Bus und an den verschiedenen Ausflugstationen: einem Straßencafé, einem Zoo und der Burg in Conway.

Als erstes begehen die auf Mrs Kays Betreiben unbeaufsichtigt gelassenen Jugendlichen in dem Straßencafé Ladendiebstahl, der von den Lehrern unentdeckt bleibt. Aus dem Zoo entwenden die Kinder dann Tiere, was erst im Bus, kurz vor der Weiterfahrt, entdeckt wird. In Conway schließlich lassen die Heranwachsenden ihr Desinteresse an den historischen Gegebenheiten der Burg offen erkennen.

Die Enthüllung der nicht miteinander zu vereinbarenden Haltungen der älteren Lehrkräfte in bezug auf Autorität, Disziplin und Schülerfreiheit bzw. die Beleuchtung zweier konträrer Berufsauffassungen und der sich daraus entwickelnde Konflikt stehen im Mittelpunkt des Fernsehspiels. Daneben wird die Beziehung der jüngeren Lehrer zu den älteren Jungen und Mädchen ebenso wie die Probleme der dreizehnjährigen Carol dargestellt, der es am Strand von Conway so gut gefällt, daß sie nicht mehr nach Liverpool zurückkehren möchte. Um ihren Willen durchzusetzen, droht sie Briggs, der das vermißte Mädchen auf den

---

[1] In David Self und Ray Speakman (Hgg.), Act 1. London: Hutchinson 1979, 77-144. Sämtliche Zitate beziehen sich auf diese Veröffentlichung.

Klippen findet, mit Selbstmord und provoziert bei ihm fast eine Revidierung seiner Einstellung gegenüber diesen Kindern.

Der den Ausflug beendende Kirmesbesuch, bei dem Briggs und Carol zusammen auf dem Karussell fahren und die Rückfahrt, bei der Briggs - mit Cowboyhut und gelockerter Krawatte - sogar mit den Schülern singt, scheinen seine veränderte Haltung zu beweisen. Außerdem hat er nichts dagegen einzuwenden, so mit den Kindern fotografiert zu werden. Als der Bus jedoch wieder in Liverpool einfährt, nimmt Briggs den Cowboyhut ab und richtet seine Krawatte. Er bietet Mrs Kay an, den Film für sie zu entwickeln. Diese nimmt den überraschenden Vorschlag ihres Kollegen dankbar an. An der Schule angekommen, sondert sich Briggs sofort von den anderen Lehrern ab, die sich noch zu einem Umtrunk zusammensetzen wollen. Als er schließlich allein vor seinem Wagen steht, vernichtet er den Film. Dann fährt er an Carol, die ebenfalls auf dem Heimweg ist, vorbei nach Hause, ohne ihr auch nur die geringste Aufmerksamkeit zu schenken.

7.3 Our Day Out als literarisches Fernsehspiel

Gleich in der ersten Szene wird der Zuschauer in sehr eindringlicher Form in das Milieu, aus dem die Kinder kommen, eingeführt. Die Kamera zeigt den älteren Schülerlotsen Les im Gespräch mit der sich auf dem Schulweg befindlichen 13jährigen Carol. Auf die Nachricht über den geplanten Ausflug der Progress Class reagiert Les mit dem für die gesellschaftliche Situation der Jugendlichen so bezeichnenden Satz: "They're all bloody backward round here." (78) Das soziale Milieu, um das es in diesem Fernsehspiel geht, wird somit unmittelbar am Anfang deutlich gekennzeichnet.

Beginnend mit der Abfahrt vor der Schule reiht das Fernsehspiel Episoden aneinander, in denen diese Schüler der Progress Class in ihrem Verhalten zueinander, ihren Lehrern und ihrer Umwelt gegenüber vorgestellt werden. Der Kamera kommt dabei die Funktion zu, Ausschnitte schwerpunkthaft zu selektieren und durch Hintergrundbilder, d. h. Außenaufnahmen zu kommen-

tieren: so etwa im Bus, wo die Kamera verschiedene Schüler beobachtet oder auf einzelne Lehrer-Schüler-Konstellationen gerichtet ist, aber auch - gleichsam die jeweiligen Szenen bildhaft unterlegend - Außenaufnahmen von Liverpool zeigt. Durch die eingefangenen Ausschnitte aus Unterhaltungen der Schüler untereinander bzw. aus Schüler-Lehrer-Gesprächen erhält der Zuschauer Einblick in die familiären und sozialen Verhältnisse, aus denen die Jugendlichen stammen und erfährt von ihren Wünschen, Hoffnungen und Ängsten.

Der 12jährige Andrews beispielsweise, der Reilly und Dickson, die hinten im Bus heimlich rauchen, um eine Zigarette bittet, hat eine Mutter, die ihr Geld dadurch verdient, daß sie sich mit den Schwarzen von den Schiffen einläßt (89). In einem späteren Gespräch zwischen Andrews und Briggs erfahren wir, daß der Vater des Jungen nur nach Hause kommt, wenn er Geld benötigt. Da die Mutter ihm jedoch keines aushändigt, gibt es ständig Streit. Die ganze Familie haßt den Vater, der seinen Sohn Andrews, der seit seinem 8. Lebensjahr raucht, brutal züchtigt, wenn er die Zigaretten nicht mit seinem Vater teilt (94).

Carol, die im Bus neben Mrs Kay sitzt, schaut aus dem Fenster. Mit Hilfe der Kamera wird dem Zuschauer vor Augen geführt, was das Mädchen sieht: Bilder von der häßlichsten Seite Liverpools. Carol macht gegenüber ihrer Lehrerin deutlich, daß sie von einem Leben außerhalb von Liverpool träumt. Sie möchte von Mrs Kay bestätigt wissen, daß sich durch schulische Bemühungen ein Leben in einer schönen Welt, die sie nur vom Fernsehen her kennt, für sie realisieren ließe (90 f.).

Auch die 15jährige Linda Croxley, die für den jungen Lehrer Colin schwärmt und dies während des Ausflugs mehrmals unmißverständlich zum Ausdruck bringt, hofft insgeheim, aus ihrer derzeitigen gesellschaftlichen Situation herauszukommen. Sie stellt sich vor, wie es wäre, wenn Colin sie heiraten würde. Doch ihre Freundin Karen, mit der sie darüber spricht, hat für solche Illusionen kein Verständnis: "Ooer! Don't be stupid, you. You won't get a husband like sir. You'll end up marryin' someone like your old feller." (96)

Reilly, der die letzte Klasse besucht und eine Schwäche für Colins Freundin Susan hat, wird von Briggs auf die Docks hingewiesen, an denen der Bus vorbeifährt. Während Briggs von dem, was er sieht, positiv beeindruckt ist - "you don't get buildings like that anymore. Just look at the work that must have gone into that" (91); "there's a wealth of history that won't be here much longer" (91) -, kann Reilly dem nichts Positives abgewinnen. Sein Vater arbeitet dort und haßt alles, was mit den Docks zusammenhängt.

Wie ein Mosaik fügen sich diese sorgfältig ausgewählten Mini-Szenen beim Zuschauer zu einem Bild vom Leben der Jugendlichen zusammen. Die Informationen, die den Gesprächsausschnitten zu entnehmen sind, werden durch beklemmende Außenaufnahmen von tristen Straßenzügen und Wohnsilos sowie den häßlichen Docks illustriert. Die Ghettosituation der Heranwachsenden wird jedoch nicht nur durch den Inhalt ihrer Gespräche und Bilder von den Teilen der Stadt, in denen sich ihr Leben und das ihrer Familien abspielt, transparent, sondern auch durch ihre soziolektal markierte Sprache, die mit dem Sprachgebrauch der Lehrer kontrastiert.

Die Zooepisode, in der eine Gruppe der Kinder mit Mr Briggs vor dem Bärenkäfig steht und sich über das Leben dieser Tiere in Gefangenschaft unterhält, ist als Parallele zur Ghettosituation der Jugendlichen aufzufassen. Unterstützt wird eine solche Interpretation dadurch, daß Briggs die Schüler der Mrs Kay nach dem Vertrauensbruch durch den anschließenden Tierdiebstahl mit dem Schimpfwort "animals" (115) belegt.

Die Schönheit der Natur in Conway löst in der kleinen Carol Erinnerungen an ihre Fernsehtraumwelt aus. Daher unternimmt sie einen kindlich-naiven Ausbruchversuch, der zunächst in dem Entschluß besteht, nicht mehr nach Liverpool zurückzukehren. Auf den Klippen versucht sie, von Briggs die Erlaubnis für ihr Vorhaben durch Androhung von Selbstmord zu erpressen. Daß sie ihre gesellschaftlich hoffnungslose Situation richtig einschätzt, wird aus den folgenden, an Briggs gerichteten Worten deutlich: "Sir, sir, y'know if you'd been my old feller, I woulda been all right, wouldn't I?" (130) Die Verzweiflung des

Mädchens wird durch den Kontrast der Außenaufnahmen von Liverpool und Conway in ganz augenfälliger Weise verständlich.

In direktem Zusammenhang mit der oben angesprochenen Problematik der Ghettosituation sozial benachteiligter Jugendlicher stehen die diametralen Einstellungen der Mrs Kay und des Mr Briggs zu ihren Schülern. Während Mr Briggs zunächst in pedantischer Weise Disziplin durchzusetzen versucht, stellt sich im Verlauf des Fernsehspiels heraus, daß es ihm ganz wesentlich um Wissensvermittlung geht, wie beispielsweise die Zooepisode zeigt: Als die Kinder ihm durch Fragen Interesse signalisieren, beschließt er, ihnen in der Schule einen Diavortrag über Tiere zu halten. Mrs Kay hingegen, deren Verhalten den Schülern gegenüber von nachgiebigem Wohlwollen gekennzeichnet ist, meint es lediglich in einem vordergründigen Sinne gut mit ihren Schützlingen. Dies stellt der Betrachter jedoch erst fest, als er längst zugunsten dieser Figur Position bezogen hat. Mrs Kay geht es ausschließlich darum, den Kindern Freude zu bereiten, was meistens darauf hinausläuft, sie unbeaufsichtigt zu lassen oder ihrem Willen nachzugeben. Briggs, der seine Kollegin als "great champion of the non-academics" (105) bezeichnet, charakterisiert ihre Einstellung zutreffend mit "anti-establishment, let the kids roam wild, don't check them attitude" (105). Mrs Kay ist es im Gegensatz zu Mr Briggs nicht daran gelegen, durch Wissensvermittlung etwas im Leben ihrer Schüler zu verändern[1], ihr Lehrerverhalten hebt allein auf Harmonisierung ab, so daß dieser Tagesausflug aus ihrer Sicht seine Berechtigung ausschließlich aus seinem Erinnerungswert ableitet. Als es zum offenen Konflikt zwischen den beiden Lehrkräften bzw. ihrer Berufsauffassungen kommt, offenbart Mrs Kay ihr gesellschaftliches Credo in folgendem Ausspruch:

---

[1] Die Figur des Mr Briggs trägt autobiographische Züge, was den Äußerungen Russells in einem Interview zu entnehmen ist: "...when I became a teacher I went into teaching because I thought I could actually radically alter certain situations and could effect some sort of change. I thought that teaching was a potent political tool. I found out when I got into education that education was the tail of the dog which was being wagged by the political animal and that one was mostly ineffectual as a teacher because you were the branches, you weren't the roots of the trees, and whatever was decided at root level you had to implement." In Glaap (Hg.), Educating Rita, 96 und Comments and Study Aids, 27.

If these kids, and all the others like them, had real learning the factories of England would empty overnight. And don't you try and tell me that there's kids who, given the choice, would still empty bins and stand on production lines, but don't give me that because that's the biggest myth of all. Give them education - choice - and they'd want what we've got, what the best-off have got. And that's why you don't educate them, Mr Briggs. You're in a job that's designed to fail, because no matter what the rest of us want, the factories of England must have their fodder. (118)

Der beim Kirmesbesuch scheinbar aufgehobene Antagonismus zwischen den beiden Hauptfiguren kommt am Schluß des Fernsehspiels durch Mr Briggs' Distanzierungshandlung wieder voll zum Tragen. Er zerstört den Film, der seinen Kollegen einschließlich dem Schulleiter die Aufhebung bestehender Diskrepanzen zwischen ihm und seiner Kollegin signalisieren könnte. Es ist Mrs Kay selbst, die mit der erklärten Absicht, eines der Bilder im Lehrerzimmer aufzuhängen und der damit verbundenen Drohung: "don't worry...I'm not going to let you forget the day you enjoyed yourself" (135) diese Handlung provoziert.

In der Schlußszene verhält sich Briggs, als er - im Auto fahrend - Carol begegnet, wie vor dem Ausflug: Er beachtet sie nicht. Das formale Element der Kreisstruktur unterstreicht die Tatsache, daß durch diesen day out im Verhalten der Lehrer nichts bewegt worden ist. Aber auch für die Jugendlichen hat sich nichts geändert. Diese Feststellung führt zu einer Interpretation des Titels, der wohl auf zwei Ebenen verstanden werden muß: zum einen in der neutralen Bedeutung eines Ausflugs, zum anderen im Sinne einer Herausführung unterprivilegierter Jugendlicher aus ihrer trostlosen Welt für nur einen Tag.

7.4 Our Day Out als Unterrichtsgegenstand

7.4.1 Begründungszusammenhänge für die Textauswahl

Our Day Out hat eine Spiellänge von ca. 60 Minuten und untergliedert sich in 41 Szenen. Nach seinem Handlungsaufbau ist das Fernsehspiel klar und übersichtlich strukturiert. Dies bedeutet, daß Kurse der Sekundarstufe II nach entsprechender sprachlicher Vorentlastung des Werkes keine Schwierigkeiten

haben werden, dem Handlungsablauf zu folgen. Die angesprochene Problematik wird Schüler interessieren, da sie ihren Erfahrungsbereich Schule in direkter Weise tangiert.

Zugleich hat dieser Unterrichtsstoff landeskundlichen Wert, weil er greifbaren Kontakt bietet zu den Problemen der working class und ihrer Sprache, eingebettet in die entsprechende Umgebung: Liverpool.[1] Vorstellbar ist die Erarbeitung des Fernsehspiels mit seinem speziellen sozio-kulturellen Hintergrund zum Aufbau der kulturellen Kompetenz von Schülern etwa mit Blick auf die spätere Interpretation von Werken Alan Sillitoes. Die Verfasserin denkt hier beispielsweise an The Loneliness of the Long-Distance Runner oder Saturday Night and Sunday Morning.[2]

7.4.2 Vorschläge für das Interpretationsgespräch

Schon in der ersten Szene wird den Schülern deutlich, daß eine Gruppe unterprivilegierter working class-Schüler im Mittelpunkt des Fernsehspiels steht. Desgleichen ist bereits am Anfang das Spannungsverhältnis zwischen Mrs Kay und Mr Briggs erkennbar. Diese Erkenntnis lenkt die Aufmerksamkeit des Kurses auf die völlig entgegengesetzten Berufsauffassungen der beiden Hauptfiguren. Den Lernenden wird nach anfänglicher positiver Parteinahme für Mrs Kay bewußt, daß deren nachgiebiges Verhalten gegenüber den ihr anvertrauten Schülern einem permanenten gesellschaftlichen Harmonisierungsversuch gleichkommt. In diesem Zusammenhang sind der Laden- und Tierdiebstahl als Versagen ihrer Berufsauffassung zu bewerten.

Im Falle des Mr Briggs kommen die Kursteilnehmer nach anfänglich negativer Voreingenommenheit allmählich zu dem Schluß,

---

[1] Vgl. dazu die Ausführungen bezüglich Wissen über Sprache in den NW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, 38. Zum landeskundlichen Aspekt siehe außerdem: Helmut Schrey, "Landeskunde im Englischunterricht". - In Hans Hunfeld und Konrad Schröder (Hgg.), Grundkurs Didaktik Englisch. Königstein/Ts.: Scriptor 1979, 107-120, insbesondere S. 111 f.

[2] Diese Texte werden von den NW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe als Unterrichtsgegenstände empfohlen. Vgl. ib., 78.

daß er nicht nur Disziplin im Sinne von law and order anstrebt, sondern bestrebt ist, bei den Heranwachsenden Interesse an ihrer Umwelt zu wecken bzw. überall da, wo er auf Interesse stößt, versucht, Wissen zu vermitteln. Die Rezipienten des Fernsehspiels gelangen daher zu der Einsicht, daß Mr Briggs längst noch nicht die Illusion verloren hat, man könnte diesen Schülern einen Weg aus ihrer festgefahrenen, trostlosen gesellschaftlichen Situation ermöglichen.

Die hier angesprochene Situation, welche die Kursteilnehmer unschwer als Ghettosituation identifizieren werden, wird durch den Kontrast der Außenaufnahmen von Liverpool und Conway ins Bewußtsein der rezipierenden Schüler gerückt. In diesem Zusammenhang dürfte das Gefälle zwischen der Sprache der Progress Class-Schüler und dem Sprachgebrauch der Lehrer eine große Rolle spielen, wobei die Kursteilnehmer zu dem Schluß kommen, daß ein direkter Zusammenhang besteht zwischen Sprachgebrauch und gesellschaftlicher Stellung.

Was die Reaktionen der im Film gezeigten Jugendlichen auf den Teufelskreis ihres sozialen Kontextes betrifft, so wird ein Rezeptionsgespräch schwerpunktmäßig das Verhalten der 13jährigen Carol thematisieren und problematisieren müssen. Der mit Hilfe der Kamera eingefangene Kontrast landschaftlicher Aufnahmen (Liverpool vs. Conway) konzentriert die Aufmerksamkeit des Kurses auf den kindlich-naiven Problemlösungsversuch dieses Mädchens. Den Kursteilnehmern wird durch Carols Revolte die besondere Situation der working class-Kinder bewußt. Anhand des genannten Beispiels geht hervor, daß der oben angesprochene Teufelskreis als ausweglos zu gelten hat.

Diese Erkenntnis führt die Lernenden zwangsläufig zu dem sozialkritischen Ansatz des Fernsehspiels. Gegenstand sozialkritischer Problemstellungen müssen sein: die Institution Schule und in dieser die vorgestellten Konzeptionen der Mrs Kay und des Mr Briggs. In diesem Zusammenhang sollte das Verhalten der Progress Class-Schüler, die fast ausnahmslos ihre gesellschaftlich desolate Situation als zwangsläufige Gegebenheit hinnehmen, nicht ausgespart werden.

7.4.3 Methodischer Zugriff

Da das Fernsehspiel, was die Sprache der Progress Class-Schüler betrifft, soziolektal stark markiert ist, sind Rezeptionsschwierigkeiten voraussehbar. Abhilfe schaffen Informationen zum Schauplatz, den Personen der Handlung wie auch Hinweise auf besondere sprachliche Merkmale. Daneben muß vorab jenes unbekannte Wortgut vermittelt werden, das für das Verstehen des Werkes in seinen wesentlichen Bezügen unerläßlich ist. Gestik und Mimik der sprechhandelnden Jugendlichen wiederum stützen das Globalverständnis wesentlich ab und erleichtern ein Einhören in das u. U. neue Sprachphänomen des Soziolektes. Zudem bestehen keine Schwierigkeiten, die Sprache der Lehrer zu verstehen. Hinzu kommt, daß Dialoge durch die Kameraführung sinnweisend unterstützt werden.

Da jeder der Kursteilnehmer eine verschieden lange Einhörzeit benötigt, soll das Fernsehspiel zunächst nicht in Teilabschnitten, sondern als Ganzes präsentiert werden. Ein solches Einstiegsvorgehen stellt sicher, daß diejenigen, die einer längeren "Anlaufzeit" bedürfen, um zu einem Globalverständnis zu gelangen, in ihrem Verstehensprozeß nicht unnötig frustriert und damit demotiviert werden. Da die Handlung außerdem durchgängig abwechslungsreich-spannend ist und dem Erfahrungshorizont jugendlicher deutscher Schüler entspricht, sind diese zum konzentrierten wie interessierten Hinhören und Hinsehen bereit.

Nach einer eingehenden Überprüfung des Globalverstehens im Anschluß an die Präsentation der Videocassette erfolgt die Sicherstellung des Detailverständnisses anhand der Darbietung des Films in Teilabschnitten, wobei die Textvorlage hinzugezogen wird.

Bei der Aufgliederung des Fernsehspiels in filmische Sequenzen ergeben sich folgende thematische Einheiten:

1) Beginn des Fernsehspiels bis zur Abfahrt des Busses (77-88), Spielzeit: 12 Minuten;
2) Busfahrt bis zur ersten Ausflugstation, dem Straßencafé (88-96), Spielzeit: 8 Minuten);[1]

---

[1] Der Text differiert an dieser Stelle geringfügig von der verfilmten Version insofern als es im ersten Fall zwei Cafészenen gibt, da die Bediensteten des ersten Cafés die unerwünschten Gäste abweisen.

3) Begebenheiten im Café und im Zoo (98-113), Spielzeit: 18 Minuten;
4) Aufenthalt auf der Burg und am Strand von Conway (113-133), Spielzeit: 22 Minuten;
5) Kirmesbesuch und Rückfahrt bis zum Schluß des Fernsehspiels (133-137), Spielzeit: 7 Minuten.

Der genannten Einteilung in filmische Sequenzen entspricht die inhaltlich-thematische Aufteilung in folgende Problemstellungen:

ad 1) Einführung in Ort, Zeit und Thema der Handlung sowie Präsentation der wichtigsten Figuren: Carol, Mr Briggs und Mrs Kay; Grundlegung zum Konflikt der durch Mrs Kay und Mr Briggs verkörperten Konzeptionen;

ad 2) Zeichnung des sozialen Milieus: Gespräche der Kinder untereinander und mit den Lehrern, kommentierend unterlegt durch Außenaufnahmen von Liverpool; Reaktionen der Lehrer Briggs und Kay auf das disziplinarische Fehlverhalten der Jugendlichen gemäß ihrer Grundeinstellungen;

ad 3) der von den Lehrern unbemerkt bleibende massive Ladendiebstahl sowie der erst im Bus entdeckte Tierdiebstahl als Folge nicht vorhandener Aufsicht: erstes gravierendes Versagen der Konzeption der Mrs Kay und Mr Briggs' Interpretation der letzteren Begebenheit als Vertrauensbruch von seiten der Kinder; Szene vor dem Bärenkäfig als deutliche Anspielung auf die Ghettosituation der Progress Class-Schüler; Mr Briggs' Lehrerverhalten, wenn die Jugendlichen positive Interessenlage signalisieren: Zuschauerlenkung erstmalig zugunsten dieser Figur;

ad 4) Kontrast der Außenaufnahmen (Liverpool vs. Conway) als interpretatorische Sinnweiser; offener Ausbruch des Konfliktes zwischen Mrs Kay und Mr Briggs bzw. Aufeinanderprallen zweier Haltungen gegenüber unterprivilegierten Heranwachsenden; Carols Revolte bahnt sich an und kommt in kindlich-naiver Weise als Erpressungsversuch zum Ausbruch: Höhepunkt des Fernsehspiels;

ad 5) Kirmesbesuch: Mr Briggs übernimmt - aufgrund des vereitelten Selbstmordversuches mehr von Emotionen als von

besserer Einsicht geleitet - die Harmonisierungshaltung der Mrs Kay; Distanzierung und Rückzug auf seine frühere Position erfolgt am Schluß des Fernsehspiels.

7.4.4 Lernziele

Aus der didaktischen Aufbereitung des Unterrichtsstoffes ergeben sich in diesem Fall Lernziele auf sprachlich-landeskundlicher Ebene, im Bereich des Hör- und Sehverstehens sowie inhalts- und gattungsbezogene Lernziele.

a) Sprachlich-landeskundliche Lernziele

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- sich in den im Fernsehspiel Our Day Out gesprochenen Soziolekt der Progress Class-Schüler einzuhören;
- spezifische Merkmale des verwendeten Soziolektes zu erkennen und herauszuarbeiten, um somit Interferenzen zum Standard English in mündlicher wie schriftlicher Textproduktion vermeiden zu können;
- die soziale Situation der gezeigten Jugendlichen in unlöslicher Verbindung zu dieser soziolektal geprägten Sprache zu sehen;
- die im Fernsehspiel angebotene Thematik als working class-Problematik zu begreifen und auf ähnliche Bewältigungsversuche anderer Literatur zu transferieren;
- die im Fernsehspiel dargebotenen Probleme und ihre besondere Versprachlichung als einen landeskundlichen Aspekt englischer Gegenwart zu verarbeiten;
- diese Verarbeitung ohne Stereotypenbildung vorzunehmen;
- ihr zielsprachliches Interpretationsvokabular um ausgewählte Begriffe zur Filmanalyse ("camera distance", "camera angle", "camera movement", "object movement", "lens and focus", "point of view", "duration of shot/segment", "transition", "types of montage" etc.) zu erweitern;
- die Einsicht zu gewinnen, daß der Ausbau kommunikativer Kom-

petenz hier ausschließlich über die im Unterricht verwendete Sprache läuft;

- ihre methodischen wie sprachlichen Fertigkeiten im Bereich des Anfertigens von summaries, Stundenprotokollen und Interpretationen anhand von Leitfragen zu erweitern.

b) Lernziele im Bereich des Hör- und Sehverstehens

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- einen authentisch dargebotenen Text eines Fernsehspiels in seinen phonetisch-phonologischen Besonderheiten hörverstehend zu bewältigen;
- zu begreifen, daß der Akt des Hinhörens erleichtert wird durch die Sinnweiser, die aus der Bildkomponente gewonnen werden;
- der Handlung eines original englischen Fernsehspiels verstehend zu folgen und seine Versprachlichung global zu verstehen;
- bei unvollständigen Vokabelvorgaben unbekanntes Vokabular aus dem Sprach- bzw. Handlungskontext sowie durch Gestik und Mimik der sprechenden Figuren treffsicher zu erschließen;
- sich durch vereinzelt auftretendes unbekanntes Vokabular und durch die soziolektale Einfärbung der verwendeten Sprache nicht derart verwirren zu lassen, daß sie dem Film nicht mehr sinnverstehend folgen können;
- vorgeführte filmische Sequenzen ganz oder passagenweise zu reproduzieren;
- die durch die Kameraführung gesetzten Signale als Hilfen für ein sinnentnehmendes Hören und Sehen interpretatorisch umzusetzen;
- sich aus hörend wie sehend gewonnenem Sinnverstehen motivieren zu lassen, ein Fernsehspiel zu Ende zu sehen.

c) Inhaltliche Lernziele

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- die Progress Class als eine Gruppe unterprivilegierter working class children zu verstehen;
- den Anfang des Fernsehspiels als Anbahnung des Aufeinanderprallens zweier rivalisierender Lehrerkonzeptionen (Briggs vs. Kay) zu interpretieren;
- zu begreifen, daß die Auffassung der Mrs Kay auf einen allgemeinmenschlichen Harmonisierungsversuch abhebt;
- den Ladendiebstahl wie den Tierdiebstahl als Bankrott des Erziehungsansatzes der Mrs Kay auszulegen;
- die Haltung des Mr Briggs dahingehend differenziert zu sehen, daß er trotz der ausweglosen gesellschaftlichen Situation der Jugendlichen noch die Illusion besitzt, durch Wissensvermittlung verändernd wirken zu können;
- den Kontrast des Verhaltens dieses Lehrers beim Kirmesbesuch und am Ende des Fernsehspiels als Akt der Distanzierung zu verstehen;
- bei der Rezeption des Werkes den Kontrast der Außenaufnahmen von Liverpool und Conway als Bewußtmacher für die Ghettosituation der gezeigten Jugendlichen zu begreifen;
- Sprache als Attribut von Klassenzugehörigkeit zu sehen;
- die Weigerung der kleinen Carol nach Liverpool zurückzukehren als kindlich-naiven Problemlösungsansatz zu deuten;
- ihre Androhung von Selbstmord als Mittel zu begreifen, ihren Entschluß gegenüber der Lehrerautorität durchzusetzen;
- sich speziell auf dem Hintergrund von Carols Revolte der desolaten Situation der Arbeiterkinder bewußt zu werden;
- das Fernsehspiel als sozialkritisch mit Blick auf die Institution Schule sowie hinsichtlich der gesellschaftlichen Situation einer Gruppe von Arbeiterkindern zu interpretieren;
- den Titel des Fernsehspiels auf zwei Ebenen zu verstehen: einmal im wertfreien Sinn eines Ausflugs, zum anderen im Sinne des bereits formulierten sozialkritischen Ansatzes.

d) Gattungsspezifische Lernziele

Die Schüler sollen in der Lage sein,

- ihr bislang im Unterricht erworbenes Literaturverständnis dahingehend zu erweitern, daß sie ein Fernsehspiel als literarischen "Text" begreifen;
- die Affinität des Fernsehspiels zu Hörspiel und Drama einerseits sowie - durch die Funktion der Kamera als Erzählinstanz - zu narrativer Literatur andererseits zu erkennen.

8. GEGENSTÄNDE DER SCHRIFTLICHEN ABITURPRÜFUNG

Da Lernzielkontrollen unlöslicher Bestandteil von Unterrichtsreihen sind, soll an dieser Stelle eine solche in Form der Abiturprüfung den unterrichtspraktischen Teil der Arbeit beschließen.

Nach dem Grundsatz der "Kongruenz von Bildungsgang und Abschlußprüfung"[1] haben die kontinuierlichen schriftlichen Lernerfolgskontrollen auf den Jahrgangsstufen 11 bis 13 dieselbe Form wie die punktuelle Leistungsmessung in der schriftlichen Reifeprüfung, denn erstere sollen auf Letztgenannte vorbereiten.[2] Während jedoch in einer Oberstufenklausur überprüft wird, wie weit der in den Lernzielen einer Unterrichtsreihe formulierte Soll-Zustand in einen Ist-Zustand überführt worden ist, kann im Abitur "nur ein begrenzter Ausschnitt der fachrelevanten Lernziele"[3] überprüft werden. Nichtsdestoweniger stehen die in der schriftlichen Reifeprüfung gestellten Anforderungen insoweit in direkter Verbindung zur Unterrichtsarbeit auf der Sekundarstufe II, als die gewählten Aufgaben einen Transfer zu dem im Unterricht behandelten Stoff darstellen müssen.

Für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Englisch sehen die NW-Richtlinien die Textaufgabe, d. h. die wahlweise Bearbeitung eines fiktionalen und eines nicht fiktionalen Textes anhand von 4-6 Arbeitsanweisungen bzw. die sogenannte Kombinierte Aufgabe als Aufgabenarten vor.[4] Letztere verbindet eine Textaufgabe entweder mit einer Hörverständnisaufgabe oder mit der "Umsetzung einer visuellen Vorgabe in Sprache",[5] während mit der Textaufgabe ausschließlich die Fähigkeit überprüft wird, "Texte lesend zu verstehen und zu analysieren, zu interpretie-

---

[1] NW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, 121.

[2] Vgl. ib.

[3] Ib.

[4] Vgl. ib., 173.

[5] Ib.

ren und zu kommentieren",[1] wobei "eine gestufte Durchdringung der Aufgabe"[2] unter Berücksichtigung von "Inhalt", "Form" und "Stellungnahme" als Hauptaspekte der Arbeitsanweisungen sichergestellt sein soll.[3]

Bei dem ersten Typ der Kombinierten Aufgabe wird anhand einer akustischen Textvorgabe von maximal 4 Minuten Sprechzeit bzw. im Umfang von 300 bis 600 Wörtern die Hörverständnisleistung des Kandidaten mit Hilfe von 6-8 Arbeitsanweisungen überprüft. Für die Bearbeitung des Aufgabenapparates stehen dem Prüfling nach zweimaliger Präsentation des aus dem Originalmedium (Radio, Fernsehen oder Film) zu entnehmenden Textes[4] über Tonträger 30 Minuten zur Verfügung. Zwischen den beiden Darbietungen liegen 5 Minuten, in denen der Schüler die Arbeitsanweisungen erhält und Notizen anfertigen darf.[5] Bei der dazugehörenden Textaufgabe, die mit dem ersten Aufgabenteil nicht notwendigerweise thematisch verknüpft sein muß, "werden Textlänge und Arbeitsformen der für diese Aufgabenform verkürzten Arbeitszeit angepaßt unter Beibehaltung der Hauptaspekte Inhalt, Form und Stellungnahme".[6]

Bei dem zweiten Typ der Kombinierten Aufgabe sollen Zeichnungen, Cartoons oder Photos, "in denen Situationen oder Handlungssequenzen vorgestellt werden",[7] anhand von 3-4 Einzelaufgaben beschrieben, der Bezug zum gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund aufgezeigt und die Bildintention erläutert werden. Auf diesen ersten Prüfungsteil darf jedoch nicht mehr als ein Drittel der Gesamtprüfungszeit entfallen. Für die anschließende Textaufgabe gilt dasselbe wie für Typ A der Kombinierten Aufgabe.[8]

---

[1] Ib.
[2] Ib., 174.
[3] Vgl. ib.
[4] Vgl. ib., 176.
[5] Vgl. ib. f.
[6] Ib., 177.
[7] Ib.
[8] Vgl. ib., 178.

Im folgenden soll zu der ersten Aufgabenart, d. h. der reinen Textaufgabe ein fiktionaler und ein nicht fiktionaler Text vorgestellt werden, die geeignet sind, die besprochenen dramatischen Werke lernzielkontrollierend abzudecken.

Pinters Revue Sketch Request Stop,[1] der aufgrund seines Umfangs (454 Wörter) und seines sprachlichen Schwierigkeitsgrades für Leistungs- und Grundkurs gleichermaßen brauchbar ist, hat den Vorteil, als Ganztext zum Zweck der Lernzielkontrolle eingesetzt werden zu können. Außerdem ist dieser Sketch nicht nur speziell an Pinters Hörspiel A Slight Ache anbindbar - in beiden Fällen liegt das Phänomen des Dialogs mit dem Schweigen vor -,[2] sondern es läßt sich damit auch an Ayckbourn, Saunders und Russell anknüpfen, da bei ihnen allen die hier zentrale Kommunikationsproblematik bzw. die Funktion von Sprache eine wichtige Rolle spielt.

Der nicht fiktionale Text, der den sprachtheoretischen Hintergrund zu Pinters Dramen liefert, ist ein 737 Wörter umfassender Auszug aus einer Rede, die der Dramatiker im Jahre 1962 anläßlich des National Student Drama Festival in Bristol hielt. Da der gewählte Text den für das 3. Abiturfach vorgesehenen Richtwert von 400-600 Wörtern[3] weit überschreitet, ist er in diesem Umfang nur für den Leistungskurs zulässig und unter dem Gesichtspunkt des sprachlichen Schwierigkeitsgrades auch nur für diese Kursart zu empfehlen.

Die von Pinter geäußerten Überlegungen zur alltäglichen Sprachverwendung, die den Sprachgebrauch seiner Figuren prägt, sind nicht nur für seine eigenen Werke von Bedeutung, vielmehr spiegelt sich hierin die Tendenz zeitgenössischer Dramatiker wider, beobachtete Sprach- und Handlungsgewohnheiten ihrer Mitmenschen auf die Bühne zu bringen.

---

[1] In Harold Pinter, A Slight Ache and other Plays. London: Methuen 1961; 127-129.

[2] Habicht nennt diesen Sketch ein "pures Beispiel für den Dialog mit dem Schweigen". (62)

[3] Vgl. NW-Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe, 179.

Harold Pinter, Request Stop

From: A Slight Ache and Other Plays by Harold Pinter, London: Methuen 1961

A queue at a Request Bus Stop. A WOMAN at the head, with a SMALL MAN in a raincoat next to her, two other WOMEN and a MAN.

WOMAN [to SMALL MAN]: I beg your pardon, what did you say?

Pause.

All I asked you was if I could get a bus from here to Shepherds Bush.

Pause.

Nobody asked you to start making insinuations.

Pause.

Who do you think you are?

Pause.

Huh. I know your sort, I know your type. Don't worry, I know all about people like you.

Pause.

We can all tell where you come from. They're putting your sort inside every day of the week.

Pause.

All I've got to do, is report you, and you'd be standing in the dock in next to no time. One of my best friends is a plain clothes detective.

Pause.

I know all about it. Standing there as if butter wouldn't melt in your mouth. Meet you in a dark alley it'd be... another story. [To the others, who stare into space.] You heard what this man said to me. All I asked him was if I could get a bus from here to Shepherds Bush. [To him.] I've got witnesses, don't you worry about that.

Pause.

Impertinence.

Pause.

Ask a man a civil question he treats you like a threepenny bit. /To him./ I've got better things to do, my lad, I can assure you. I'm not going to stand here and be insulted on a public highway. Anyone can tell you're a foreigner. I was born just around the corner. Anyone can tell you're just up from the country for a bit of a lark. I know your sort.

Pause.

She goes to a LADY.

Excuse me lady. I'm thinking of taking this man up to the magistrate's court, you heard him make that crack, would you like to be a witness?

The LADY steps into the road.

LADY: Taxi...

She disappears.

WOMAN: We know what sort she is. /Back to position./ I was the first in this queue.

Pause.

Born just round the corner. Born and bred. These people from the country haven't the faintest idea of how to behave. Peruvians. You're bloody lucky I don't put you on a charge. You ask a straightforward question-

The others suddenly thrust out their arms at a passing bus. They run off left after it. The WOMAN, alone, clicks her teeth and mutters. A man walks from the right to the stop, and waits. She looks at him out of the corner of her eye. At length she speaks shyly, hesitantly, with a slight smile.

Excuse me. Do you know if I can get a bus from here ... to Marble Arch?

Zu Harold Pinter, Request Stop

I. Vocabulary Aids:

Shepherds Bush: a London bus and underground station
to put someone inside: (coll.) to put someone in prison
to stand in the dock: to appear in a law court as prisoner
a bit of a lark: (coll.) fun or mild adventure
to make a crack: (coll.) to make a joke or remark
to put someone on a charge: to punish someone
Marble Arch: a London bus and underground station

II. Guided Analysis. Discuss the following Problems:[1]

1. How does the WOMAN's behaviour change at the bus stop and what makes her go on addressing the SMALL MAN?
2. We cannot tell for certain why the SMALL MAN is silent. However, the situation contains a number of clues that might explain his silence. Which would you think most convincing?
3. What is the effect of the others in the queue being present during the WOMAN's talk to the SMALL MAN and what is the wider significance of all these people forming a queue?
4. Try to discuss Pinter's dramatic use of silence.
5. Which component elements can you discover in the present sketch that you would expect to find in a short play or in a full length play?
6. What mode of presentation would you consider most appropriate for this sketch: the written mode, the broadcast mode, the staged mode or the televised mode? Give your reasons.

---

[1] Die Aufgabenstellung orientiert sich an der Aufbereitung dieses Textes für den Unterricht von Egon Werlich in Sammlung Lensing 2. Text Analysis and Writing Practice. Arbeitsmaterialien für die Oberstufe in Loseblattform. Dortmund: Lensing 1. Jahrgang (1970/71), 4. Lieferung, Text 20.

Der Aufgabenapparat zu Pinters Sketch Request Stop beginnt mit einem inhaltsbezogenen Teil: Anhand der ersten Aufgabenstellung muß der Schüler zunächst sein Textverständnis unter Beweis stellen und Schwerpunkte setzen hinsichtlich der sprachlichen Strategien der weiblichen Hauptfigur. Zugleich wird die Auseinandersetzung mit der ersten der beiden 'Unbestimmtheitsstellen' des Textes[1] gefordert. Die Frage, warum die Frau fortfährt, den kleinen Mann anzusprechen, regt die Vorstellungskraft des Schülers an und veranlaßt ihn zur Äußerung von Vermutungen wie: die Frau ist einsam und auf der Suche nach einem Kommunikationspartner, sie möchte die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken, sie braucht ein Opfer, um sich ihrer Aggressionen zu entledigen, sie will den kleinen Mann provozieren, sie glaubt, daß er von ihr denkt sie sei verrückt. Obwohl diese Deutungen hypothetischen Charakter haben, da der Text mehrere Erklärungen für das Verhalten der Frau zuläßt, muß der Schüler doch die Wahrscheinlichkeit der von ihm angeführten Motive am Text überprüfen.

Der zweite Diskussionspunkt verlangt die Herstellung einer Verbindung zwischen Inhaltsbelangen und dem formalen Element der Pause. Der Schüler wägt die möglichen Gründe für das Schweigen des Mannes ab und nutzt dadurch erneut den ihm durch die Offenheit des gewählten Textes gegebenen Freiraum für einen eigenen interpretatorischen Zugriff.

Anschließend wird der Prüfling dazu angeleitet, seine bislang erarbeiteten Ergebnisse in den Gesamtzusammenhang des Sketches interpretierend einzuordnen. Er soll aufzeigen, daß die Frau versucht, die Gruppe der anderen Leute an der Bushaltestelle, die als schweigende Zuschauer alles miterleben, auf ihre Seite zu ziehen. Diese anderen Leute erweisen sich ihr gegenüber jedoch als nicht solidarisch. Indem sie eine Mauer des Schweigens bilden, frustrieren sie vielmehr das Kommuni-

---

[1] Vgl. hierzu Bredellas didaktisch-methodische Überlegungen zu diesem Sketch. Lothar Bredella, "Der Literaturbegriff und die konkreten Lernziele für die Interpretation fiktionaler Texte in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Englisch". - In Joachim Kornelius und Erwin Otto (Hgg.), Anglistik, Richtlinien & Englischunterricht. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 1983, 56-78: 73-77.

kationsbedürfnis der Sprechenden, was die letztere zusätzlich provoziert. Da keiner von ihnen etwas mit der Frau zu tun haben will, verhalten sie sich wie der kleine Mann und lassen die Frau somit als aggressive Außenseiterin erscheinen.

Die folgende Problematik enthält einen deutlichen Rückverweis auf den Dialog mit dem Schweigen als spezielle Form der Dialoggestaltung, die in ihrer Bedeutung auf diesen Sketch zu applizieren ist. Der zu bearbeitende fiktionale Text dient also zum Zwecke des Transfer in bezug auf ein formales Element, das nicht selten im zeitgenössischen Drama Anwendung findet.[1]

Die rein gattungsbezogene Frage Nr. 5 soll dem Schüler die Gelegenheit geben, Elemente aufzuzeigen, die allen aufführungsbezogenen dramatischen Texten gemein sind, etwa die Kombination von Haupt- und Nebentext.

Bei seiner Beschäftigung mit dem letzten Punkt der Arbeitsanweisungen, muß der Schüler schließlich die unterschiedlichen Realisationsformen dramatischer Texte in seine Überlegungen einbeziehen. Er soll mit Hilfe seiner Imagination die Darbietungsmöglichkeiten hinsichtlich des gegebenen Textes durchspielen, um zu einer begründeten Entscheidung zu gelangen.

---

[1] Ein anderes unterrichtsrelevantes Beispiel ist Ayckbourns Kurzdrama A Talk in the Park. - In Albert-Reiner Glaap (Hg.), Alan Ayckbourn, Confusions. Stuttgart: Klett 1982 und in Glaap (Hg.), Alan Ayckbourn, Confusions. Model Interpretations. Stuttgart: Klett 1982. Die Tonaufnahme von Confusions - Compact-Cassette, Stuttgart: Klett 1982 - wurde unter der Regie von Ayckbourn im Jahre 1981 in Scarborough gemacht. Alle Sprecher sind Mitglieder in Alan Ayckbourns theatre company.

Excerpt from: Harold Pinter, Writing for the theatre, in: Pinter, Plays: One. London: Methuen 1976, 9-16: 13-15

I have mixed feelings about words myself. Moving among them, sorting them out, watching them appear on the page, from this I derive a considerable pleasure. But at the same time I have another strong feeling about words which amounts to nothing less than nausea. Such a weight of words confronts us day in, day out, words spoken in a context such as this, words written by me and by others, the bulk of it a stale dead terminology; ideas endlessly repeated and permutated become platitudinous, trite, meaningless. Given this nausea, it's very easy to be overcome by it and step back into paralysis. But if it is possible to confront this nausea, to follow it to its hilt, to move through it and out of it, then it is possible to say that something has occurred, that something has even been achieved.

Language, under these conditions, is a highly ambiguous business. So often, below the word spoken, is the thing known and unspoken. My characters tell me so much and no more, with reference to their experience, their aspirations, their motives, their history. Between my lack of biographical data about them and the ambiguity of what they say lies a territory which is not only worthy of exploration but which it is compulsory to explore. You and I, the characters which grow on a page, most of the time we're inexpressive, giving little away, unreliable, elusive, evasive, obstructive, unwilling. But it's out of these attributes that a language arises. A language, I repeat, where under what is said, another thing is being said.

Given characters who possess a momentum of their own, my job is not to impose upon them, not to subject them to a false articulation, by which I mean forcing a character to speak where he could not speak, making him speak in a way he could not speak, or making him speak of what he could never speak. The relationship between author and characters should be a highly respectful one, both ways. And if it's possible to talk of gaining a kind of freedom from writing, it doesn't come by leading one's characters into fixed and calculated postures,

but by allowing them to carry their own can, by giving them a legitimate elbowroom. This can be extremely painful. It's much easier, much less pain, not to let them live.

I'd like to make quite clear at the same time that I don't regard my own characters as uncontrolled, or anarchic. They're not. The function of selection and arrangement is mine. I do all the donkeywork, in fact, and I think I can say I pay meticulous attention to the shape of things, from the shape of a sentence to the overall structure of the play. This shaping, to put it mildly, is of the first importance. But I think a double thing happens. You arrange and you listen, following the clues you leave for yourself, through the characters. And sometimes a balance is found, where image can freely engender image and where at the same time you are able to keep your sights on the place where the characters are silent and hiding. It is in the silence that they are most evident to me.

There are two silences. One when no word is spoken. The other when perhaps a torrent of language is being employed. This speech is speaking of a language locked beneath it. That is its continual reference. The speech we hear is an indication of that which we don't hear. It is a necessary avoidance, a violent, sly, anguished or mocking smoke screen which keeps the other in its place. When true silence falls we are still left with echo but are nearer nakedness. One way of looking at speech is to say that it is a constant stratagem to cover nakedness.

We have heard many times that tired, grimy phrase: 'Failure of communication'...and this phrase has been fixed to my work quite consistently. I believe the contrary. I think that we communicate only too well, in our silence, in what is unsaid, and that what takes place is a continual evasion, desperate rearguard attempts to keep ourselves to ourselves. Communication is too alarming. To enter into someone else's life is too frightening. To disclose to others the poverty within us is too fearsome a possibility.

Zu Harold Pinter, Writing for the theatre

I. Vocabulary Aids:

stale: uninteresting, because heard before
to permute: to change the order of
(up) to the hilt: completely
to give something away: to reveal
momentum: "Eigendynamik"
to impose upon someone: to force something on somebody
posture: attitude
to carry the can: (sl.) to take the responsibility

II. Guided Analysis. Discuss the following Problems:

1. How does Pinter describe his feelings about words and how does he characterize the language of his characters?
2. How would you evaluate the relationship which is revealed in this text between Pinter and the characters he creates?
3. Imagine you are part of an audience. How would you, the knowledge of this text in mind, respond to a Pinter play?
4. Reflect upon Pinter's theory of the two silences. Try to apply this theory to dramatical texts you know and find out if it can contribute to the finding of an interpretation.

Auch die ersten Aufgabenstellungen zu dem Sachtext zielen auf Überprüfung des Textverständnisses ab. Als Hauptthese soll der Schüler die bestehenden Zusammenhänge zwischen dem alltäglichen Sprachgebrauch und der Bühnensprache in Pinter-Stücken herausarbeiten. Esslin schreibt zu dem Problem des Verstehens dieser Sprache:

> A true understanding of Pinter's use of language must, I believe, be based on deeper, more fundamental considerations. It must start from an examination of the function of language in stage dialogue generally - and indeed from considerations of the use of language in ordinary human intercourse itself. For here - at least as far as the English language is concerned - Pinter has given us added insight into - has, in a certain measure, even discovered - the fact that traditional stage dialogue has always greatly overestimated the degree of logic that governs the use of language, the amount of information that language is actually able to impart on the stage, as in life. People on the stage, from Sophocles to Shakespeare to Rattigan, have always spoken more clearly, more directly, more to the purpose than they would ever have done in real life.[1]

Der Dramatiker hebt also die traditionelle Diskrepanz zwischen Bühnen- und Normalsprache dahingehend auf, daß er in seinen Werken die von ihm zuvor genau beobachteten Sprachgewohnheiten seiner Mitmenschen zu reproduzieren versucht. An die Stelle von logisch miteinander verknüpften Äußerungen ist das assoziative oder pseudo-logische Sprechen von Dramenfiguren getreten. Als lebendige Charaktere verhalten sie sich wie die Menschen im wirklichen Leben: Sie benutzen das Kommunikationsmittel der Sprache zwar zu dem Zweck, in einen Dialog mit ihrem Kommunikationspartner einzutreten, bauen aber mit ihren Worten eine Barriere auf, um ihr Selbst nicht vor dem anderen zu entblößen. Sprache übernimmt sozusagen Schutzfunktion, denn mit leeren Worten, mit gewolltem Umgehen echter Kommunikation schützt sich der Mensch vor dem furchterregenden Akt der Offenlegung seines Innersten. Auf diese Art und Weise spiegeln leere Dialoge, d. h. der Wortschwall, hinter dem sich meist etwas Essentielles verbirgt, leere zwischenmenschliche Beziehungen wider.[2]

---

[1] "Language and Silence", 35.

[2] Vgl. ib., 39.

Die dritte Problemstellung soll den Schüler dazu veranlassen, sich in die Rolle des Rezipienten mit entsprechendem Hintergrundwissen über Pinters Sprachkonzeption zu versetzen und die Konsequenzen für den Rezeptionsprozeß aufzuzeigen. Indem der Zuschauer versucht, das zu erforschen, was unter der sprachlichen Oberfläche liegt, durch Klischees und Banalitäten hindurchzuschauen, d. h. die Sprache zu ergründen, die er auf der Bühne nicht hört, wird er erfahren, daß eine Figur selbst mit dem banalsten Gerede etwas signalisiert, warum sie etwas sprachlich kaschiert und was sie im Grunde sagen will. Nur so wird ein Pinter-Stück nicht unverständlich und völlig absurd erscheinen.

Der letzte Punkt des Aufgabenapparates bezieht sich auf Pinters Theorie der "two silences", dem genuinen Schweigen und dem Redefluß, der nichts anderes ist als Schweigen, wenn Menschen aneinander vorbeireden. Ein solches absichtliches Ausweichen vor jeglicher Kommunikation läßt sich - außer bei Pinter selbst - unter anderem in den vorgestellten Werken Ayckbourns und Saunders' nachweisen.

SCHLUSSBETRACHTUNG

Anliegen dieses abschließenden Kapitels ist es, die einzelnen Untersuchungsergebnisse in komprimierter Form in Erinnerung zu bringen, die Erkenntnisse aus den auf Unterrichtserfahrung basierenden Untersuchungen im Lichte des heutigen literaturdidaktischen Diskussionsstandes zu problematisieren und Folgerungen für die Unterrichtspraxis daraus zu ziehen.

Da der Englischunterricht der Sekundarstufe I u. a. auf die spätere Arbeit mit und an Texten vorbereiten muß, kommt dem Lehrwerk bzw. dem Lektionstext als Bezugspunkt für Unterrichtsgespräche eine entscheidende, weil wegweisende Funktion zu. Indem die modernen Unterrichtswerke vornehmlich dialogisierte Texte enthalten, zu denen die entsprechenden Sprachkonserven bereitgestellt werden, bietet sich - will man dieses Positivum der Lehrwerke nutzen - ein auf Hörverstehen, d. h. Hörspielarbeit und/oder Dramenanalyse abhebender Anschluß auf der Sekundarstufe II an. Dort gilt es dann, den durch die jeweiligen Richtlinien gegebenen Freiraum wahrzunehmen und nicht ausschließlich traditionelle Texte und Gattungen zu behandeln, sondern zeitgenössische Werke und mediale Literaturformen in die Unterrichtsarbeit einzubeziehen. Nur so kann Literaturunterricht den Schüler für neue literarische Gattungen und Texte, mit denen er täglich konfrontiert wird, sensibilisieren.

Der Literaturunterricht auf der Sekundarstufe II krankt jedoch zumeist an der einseitigen Ausrichtung auf die im Abitur gestellten Anforderungen: Der Schüler soll an überschaubaren Texten und mit Hilfe von Leitfragen zeigen, daß er Methoden der Texterschließung beherrscht. Im Hinblick auf diese Abiturvorschriften orientiert sich die Textarbeit auf der Sekundarstufe II in der Regel an vorab formulierten Arbeitsanweisungen, die den Interpretationsprozeß dahingehend kanalisieren, daß sie auf das Erkennen von Textmerkmalen abheben, statt dem Schüler die Möglichkeit zu geben, selbständig Fragen an den

Text zu stellen. So sehr Aufgabenapparate auch der Überschaubarkeit für den Schüler und als objektive Bewertungskriterien für den Lehrer dienen, so sind sie kaum geeignet, eigene Verstehensprozesse bei den Schülern einzuleiten, wenn sie die Interpretation fiktionaler Texte auf das Identifizieren von Textmerkmalen reduzieren.[1] Ersteres kann nur erreicht werden über das "ästhetische Erfassen" eines literarischen Textes.[2] Dieser von Bredella entwickelte neue literaturdidaktische Zugriff geht von einem dynamischen Verstehensprozeß aus,[3] bei dem der Leser "sein lebensweltliches Vorwissen einbringt, um den Text als einen kohärenten und sinnvollen lesen zu können."[4]

Ein für die Unterrichtsarbeit geeigneter literarischer Text muß daher sogenannte Unbestimmtheitsstellen[5] enthalten, die den Rezipienten verwirren, in ihm Fragen auslösen und ihn zur Artikulation von Vermutungen herausfordern. Interpretationsaufgaben sollten konsequenterweise so gestellt sein, daß sie die Vorstellungskraft der Schüler aktivieren und ihnen Gelegenheit bieten, ihre Erfahrungen einzubringen, wobei die Lernenden jedes ihrer Deutungsangebote für eine Unbestimmtheitsstelle am Gesamttext auf seine Angemessenheit hin überprüfen müssen. In diesem Herstellen von Sinnzusammenhängen sieht Bredella die "mitschöpferische Tätigkeit des Lesers" als "konstitutives Moment" der ästhetischen Erfahrung.[6] Der Schüler wird bei einem solchen Prozeß der Textklärung das Scheitern oder die Bestätigung seines eingebrachten Vorwissens erfahren. Die anzustrebende "Reflexion auf das eigene "Selbst- und Weltver-

---

[1] Vgl. Bredella, "Der Literaturbegriff", 77.

[2] Vgl. Bredella, "Die Tätigkeit des Lesers beim sinnhaften Aufbau der fiktiven Welt literarischer Texte. Zur Kritik von Ingardens Begriff der 'Unbestimmtheitsstelle'". - In Jörg Hasler (Hg.), Trierer Studien zur Literatur Bd. 7. Anglistentag 1981, Vorträge. Frankfurt/Main, Bern: Lang 1983, 170-189: 175.

[3] Vgl. ib., 183.

[4] Bredella, "Der Literaturbegriff", 68.

[5] Zur näheren Begriffsbestimmung siehe Bredella, "Die Tätigkeit des Lesers".

[6] Vgl. ib., 177.

ständnis" kann jedoch nur dann zustande kommen, "wenn es durch das Verstehen fremder 'Wirklichkeitsmodelle' herausgefordert wird."[1] Unbestimmtheitsstellen in literarischen Texten haben in diesem Zusammenhang die Funktion zu verunsichern und "zur Reflexion über Verstehens- und Erkenntnisprozesse"[2] anzuregen.

Da Literaturunterricht im Fach Englisch in erster Linie Fremdsprachenunterricht ist, muß das Lesen von Texten zum Gespräch führen. In einem solchen 'Lerngespräch' fungiert der fiktionale Text als das für die Verarbeitung reduzierte Objekt des Sprech-Lernens,[3] d. h. "Interaktion im fortgeschrittenen Englischunterricht ist kommunikative Textverarbeitung",[4] deren ständiger Bezugspunkt die Textvorlage ist. Indem sich die Lernenden mit ihren zielsprachlichen Äußerungen auf den Text oder auf Formulierungen von Mitschülern zum Text beziehen, verarbeiten sie den Unterrichtsgegenstand, und es erfolgt Textklärung. Gleichzeitig lernen sie durch eigene Textproduktion sich in der Fremdsprache auszudrücken:

> Man spricht also miteinander über etwas - in einer Sprache, die im Akt des Sprechens zugleich gelernt (erworben und ausgebaut) werden soll. Die Aufmerksamkeit der Lernenden richtet sich daher (oder ist zu richten) zugleich auf die Sache und auf die jene Sache je vermittelnden Elemente und Formen dieser Sprache.[5]

Lehrerimpulsen kommt dabei die Funktion zu, "den Schüler zum Text und den Text zum Schüler" zu bringen. "Und da der Mitschüler ebenfalls (bearbeitbaren, zitier- und 'verwert'baren) fremdsprachigen Text produziert, bringen sie nicht nur den Schüler zum Schüler, sondern auch Text zum Text."[6]

---

[1] Bredella, "Der Literaturbegriff", 77.

[2] Ib., 70.

[3] Vgl. Nissen, "Phasen und Formen", 116. - Siehe auch Nissens Ausführungen zu Sprechhandlung, (Fremd-)Sprachenlernen und Text in seinem Aufsatz "Samuel Beckett: Krapp's Last Tape". - In Hans Weber (Hg.), Dramen des 20. Jahrhunderts für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II. Frankfurt/Main: Diesterweg 1982 (=S+F), 82-95.

[4] Nissen, "Phasen und Formen", 116.

[5] Ib., 114.

[6] Ib., 120.

Ziel jeden fremdsprachlichen Literaturunterrichts muß es schließlich sein, den Schüler zur selbständigen nachschulischen Beschäftigung mit Literatur anzuregen. Dazu wird er hingeführt über die Ausbildung sprachlicher wie textanalytischer Fähigkeiten und vor allem durch das Anbahnen großräumigen Lesens. Nur solche Texte aber, die in oben beschriebener Weise für verschiedene Interpretationsmöglichkeiten offen und denen Problemlösungsangebote nicht ohne weiteres zu entnehmen sind, erfordern vom Schüler das Lesen und Denken in größeren Zusammenhängen, wobei er sein Textverständnis gleichsam in konzentrischen Kreisen erweitert.

Die Auswahl der im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Dramentexte folgte dem dargelegten didaktischen Ansatz. Seine methodische Umsetzung in die Wirklichkeit der Unterrichtspraxis hat gezeigt, daß der eingebrachte didaktische Anspruch in vollem Umfang realisierbar ist.

SIGLENVERZEICHNIS

Sigle	Voller Titel
DNS	Die Neueren Sprachen
FU	Der fremdsprachliche Unterricht
LWU	Literatur in Wissenschaft und Unterricht
NM	Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis
Praxis	Praxis des neusprachlichen Unterrichts

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

1. Texte

Ayckbourn, Alan. Absurd Person Singular. London: Samuel French 1974.

----------. Absurd Person Singular. London: Chatto and Windus 1977.

Pinter, Harold. A Slight Ache, Request Stop und "Writing for the theatre". Pinter, Harold. A Slight Ache and other Plays. London: Eyre Methuen 1961.

Russell, Willy. Our Day Out. Self, David und Ray Speakman (Hgg.). Act 1. London: Hutchinson 1979.

Saunders, James. A Slight Accident. Saunders, James. Neighbours and other Plays. London: André Deutsch 1968.

2. Weitere angeführte Primärliteratur

Case, Geoffrey. A Little Patch of Ground. Self, David und Andrew Bethull (Hgg.). Power. London: Hutchinson 1981.

Casey, Yolanda. Strike. Self, David (Hg.). Working. London: Hutchinson 1980.

Durband, Alan (Hg.). Playbill One. London: Hutchinson 1969.

---------- (Hg.). Playbill Two. London: Hutchinson 1969.

---------- (Hg.). Playbill Three. London: Hutchinson 1969.

---------- (Hg.). Terraces (formerly Second Playbill One). London: Hutchinson 1973.

---------- (Hg.). Second Playbill Two. London: Hutchinson 1973.

---------- (Hg.). Second Playbill Three. London: Hutchinson 1973.

Frayn, Michael. Black and Silver. Frayn, Michael. The Two of Us: Four One-Act Plays. London: Samuel French 1970.

Pinter, Harold. Applicant. Pinter, Harold. A Slight Ache and other Plays. London: Eyre Methuen 1961.

Russell, Willy. Lies. Self, David (Hg.). City Life. London: Hutchinson 1980.

----------. The Boy with the Transistor Radio. Self, David (Hg.). Working. London: Hutchinson 1980.

Self, David (Hg.). Working. London: Hutchinson 1980.

---------- (Hg.). City Life. London: Hutchinson 1980.

---------- (Hg.). Communities. London: Hutchinson 1980.

---------- (Hg.). Situation Comedy. London: Hutchinson 1981.

---------- (Hg.). Love and Marriage. London: Hutchinson 1981.

---------- (Hg.). Power. London: Hutchinson 1981.

---------- (Hg.). School. London: Hutchinson 1981.

---------- und Ray Speakman (Hgg.). Act 1. London: Hutchinson 1979.

---------- (Hgg.). Act 2. London: Hutchinson 1979.

---------- (Hgg.). Act 3. London: Hutchinson 1979.

3. Primärliteratur in Schulausgaben

Buss, Horst, Bruno von Lutz und Kunibert Schäfer (Hgg.). Modern One-Act Plays: Tom Stoppard - James Saunders - Harold Pinter. Stuttgart: Klett 1979.

---------- (Hgg.). Modern One-Act Plays. Model Interpretations: Tom Stoppard - James Saunders - Harold Pinter. Stuttgart: Klett 1980.

Egbuna, Obi. Divinity: A Radio Play. Stuttgart: Klett 1980.

Escoffey, Raymond. Discord at the Disco and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1983.

Farquhar-Smith, Ann. The Train and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1980.

Glaap, Albert-Reiner (Hg.). Alan Ayckbourn: Absurd Person Singular mit Lehrerheft. Frankfurt/Main: Hirschgraben 1981.

---------- (Hg.). Alan Ayckbourn: Confusions mit Model Interpretations. Stuttgart: Klett 1982.

Claap, Albert-Reiner (Hg.). Willy Russell: Educating Rita mit Comments and Study Aids. Frankfurt/Main: Diesterweg 1984.

---------- (Hg.). Ted Whitehead: Alpha Beta. Frankfurt/Main: Hirschgraben 1978.

Groves, Paul und Nigel Grimshaw. The Chair and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1983.

Hearn, Tessa. A Real Turner and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1982.

----------. The Toy Gun and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1982.

Haworth, Don. The Prisoner: A Radio Play. Stuttgart: Klett 1979.

Musman, Richard. To Strike or not to Strike. London: Longman 1976.

O'Neill, Eugene. Beyond the Horizon: A Play in Three Acts. Braunschweig: Westermann 1969.

Pinter, Harold. A Slight Ache. Buss, Horst, Bruno von Lutz und Kunibert Schäfer (Hgg.). Modern One-Act Plays: Tom Stoppard - James Saunders - Harold Pinter. Stuttgart: Klett 1979.

----------. Request Stop. Bearbeitet von Egon Werlich. Sammlung Lensing 2: Text Analysis and Writing Practice. Arbeitsmaterialien für die Oberstufe in Loseblattform. Dortmund: Lensing, 1. Jahrgang (1970/71), 4. Lieferung, Text 20.

Russell, Willy und Eric Paice. Break-in, Break-out: Two Radio Plays. Stuttgart: Klett 1980.

Saunders, James. A Slight Accident. Buss, Horst, Bruno von Lutz und Kunibert Schäfer (Hgg.). Modern One-Act Plays: Tom Stoppard - James Saunders - Harold Pinter. Stuttgart: Klett 1979.

Schrey, Kurt (Hg.). An Inspector Calls: A Play in Three Acts by J. B. Priestley. Paderborn: Ferdinand Schöningh o. J.

Stoppard, Tom. Albert's Bridge: A Radio Play. Stuttgart: Klett 1980.

----------. A Separate Peace. Buss, Horst, Bruno von Lutz und Kunibert Schäfer (Hgg.). Modern One-Act Plays: Tom Stoppard - James Saunders - Harold Pinter. Stuttgart: Klett 1979.

Velder, Milton u. a. (Hgg.). Mrs. Dent Has Spoken: Eight American Radio Plays with Open Endings. Stuttgart: Klett 1979.

Whittaker, Nigel. The Drunken Driver and other Radio Plays. Stuttgart: Klett 1979.

4. Zitierte Unterrichtswerke und Begleitmaterialien

Beile, Werner u. a. (Hgg.). Learning English Modern Course, Gym. 1. Stuttgart: Klett 1974.

---------- (Hgg.). Learning English Modern Course, Gym. 3. Stuttgart: Klett 1976.

---------- (Hgg.). Learning English Green Line 1: Unterrichtswerk für Gymnasien. Stuttgart: Klett 1984.

Beilhardt, Karl und Willy Piert. Learning English Ausgabe A, Teil 1. Stuttgart: Klett ^{2}1971.

Beilhardt, Karl, Hans-Joachim Lechler und Kamilla Knopf. Learning English Ausgabe A, Teil 1: Lehrerheft. Stuttgart: Klett ^{2}1980.

Hellyer-Jones, Rosemary u. a. (Hgg.). Learning English Compact Course 2. Stuttgart: Klett 1980.

Howard, Derek L. British Life and Institutions. Second Revised Edition, Stuttgart: Klett 1981, ^{1}1976.

Klett Katalog: Englisch. Stuttgart 1984.

Klett Katalog: Englisch. Stuttgart 1985.

Pasch, Peter und Volkhart Weizsäcker. Learning English Modern Course 1: Elemente zur Unterrichtsplanung. Stuttgart: Klett 1976.

5. Berücksichtigte Richtlinien bzw. Lehrpläne

Baden-Württemberg

Das Kultusministerium Baden-Württemberg (Hg.). Lehrplan für das Fach Englisch, Klasse 11. In Lehrplan-Sonderdruck des KM Baden-Württemberg. 3/1977. Villingen-Schwenningen, o. J., 1-4.

Das Kultusministerium Baden-Württemberg (Hg.). Lehrplan für das Fach Englisch, Jahrgangsstufen 12 und 13. In Lehrplan-Sonderdruck aus Kultus und Unterricht, Amtsblatt des KM Baden-Württemberg. 10/1977. Villingen-Schwenningen, o. J., 1-12.

Bayern

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.). Curricularer Lehrplan für Englisch als 1. und 2. Fremdsprache für die 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. In Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Sondernummer 7 vom 16.06.1983. München, 1983, 117-135.

---------- (Hg.). Curricularer Lehrplan für Englisch in der Kollegstufe. In Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Nr. 9 vom 22.05.1975. München, 1975, 933-1019.

Berlin

Der Senator für Schulwesen (Hg.). Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Englisch. Berlin, 1977.

Bremen

Der Senator für Bildung (Hg.). Rahmenrichtlinien und Kursleisten für das Grund- und Leistungsfach: Englisch. Bremen, 1982.

Hessen

Der Hessische Kultusminister (Hg.). Kursstruktur-Pläne Gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld I, 2. Neue Sprachen. Verbindliche Erprobung ab 01.08.1981. Wiesbaden, 1981.

Niedersachsen

Der Niedersächsische Kultusminister (Hg.). Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Englisch Gymnasiale Oberstufe. Gelten auch für Fachgymnasium, Abendgymnasium und Kolleg. Hannover, 1982.

Nordrhein-Westfalen

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.). Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Englisch. Köln: Greven 1980.

---------- (Hg.). Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Englisch. Köln: Greven 1978.

---------- (Hg.). Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Englisch. Köln: Greven 1978.

---------- (Hg.). Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Englisch. Köln: Greven 1981.

Rheinland-Pfalz

Das Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hg.). Mainzer Studienstufe: Lehrplan Englisch, Grund- und Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums, 1983.

Saarland

Der Minister für Kultus, Bildung und Sport (Hg.). Vorläufiger Lehrplan - Gymnasium - Englisch, Grundkurs 1981/82. Für die Klassenstufen 12 und 13.

---------- (Hg.). Vorläufiger Lehrplan - Gymnasium - Englisch, Leistungskurs 1981/82. Für die Klassenstufen 12 und 13.

Schleswig-Holstein

Das Kultusministerium Schleswig-Holstein (Hg.). Lehrplan Gymnasium - Englisch Oberstufe (revidierte Fassung). 1982.

6. Sekundärliteratur

Allgaier, Dieter. "Modern Writers. Harold Pinter". Praxis 4 (1968), 403-407.

----------. Die Dramen Harold Pinters. Eine Untersuchung von Inhalt und Form. Frankfurt/Main, Phil. Diss., 1968.

Berger, Dieter A. "James Saunders: The Borage Pigeon Affair". Oppel, Horst (Hg.). Das englische Drama der Gegenwart. Interpretationen. Berlin: Erich Schmidt 1976, 174-191.

----------. "Komik und Tragik des Paradoxen bei James Saunders". Maske und Kothurn, Bd. 20, 1974, 191-207.

Biederstädt, Wolfgang. "Landeskundeunterricht mit Filmen aus der Reihe 'Focus on Britain'". FU 17 (1983), Heft 66, 113-119.

Bredella, Lothar. "Die Tätigkeit des Lesers beim sinnhaften Aufbau der fiktiven Welt literarischer Texte. Zur Kritik von Ingardens Begriff der 'Unbestimmtheitsstelle'". Hasler, Jörg (Hg.). Trierer Studien zur Literatur Bd. 7: Anglistentag 1981, Vorträge. Frankfurt/Main und Bern: Peter Lang 1983, 170-189.

----------. "Der Literaturbegriff und die konkreten Lernziele für die Interpretation fiktionaler Texte in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, Englisch". Kornelius, Joachim und Erwin Otto (Hgg.). Anglistik, Richtlinien und Englischunterricht. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 1983, 56-78.

Brinkmann, Günter (Hg.). Praxis Hauptschule. Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts. Kronberg/Taunus: Scriptor 1977.

Brockhaus, Wilhelm. "Zur Fertigkeit des Hörverstehens im neusprachlichen Unterricht". Praxis 22 (1975), 229-237.

Burger, Günter. "Zur Analyse von Video-Spielfilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht". DNS 82 (1983), 169-182.

Busacker, Klaus. "Methodik und Praxis der Hörspielarbeit". Groene, Horst (Hg.). Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 1980 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik Nr. 26), 35-52.

A Dictionary of Literary Terms. London: André Deutsch 1977.

Dirven, René (Hg.). Hörverständnis im Fremdsprachenunterricht. Kronberg/Taunus: Scriptor 1977.

Doyé, Peter. Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. Hannover/Dortmund: Schroedel/Lensing 1975.

Dukore, Bernard F. Harold Pinter. Hamburg: Petersen MacMillan 1982.

Erdmenger, Manfred. "Das Hörspiel - ein vernachlässigtes Kapitel der englischen Literaturgeschichte?" DNS 22 (1973), 405-409.

----------."Strukturzüge des englischen Hörspiels". Groene, Horst (Hg.). Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 1980 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik Nr. 26), 53-72.

----------. "Hörverstehenstraining durch Aufgabenstufung im fortgeschrittenen Englischunterricht". Praxis 29 (1982), 347-357.

Fischer, Eugen Kurt. Das Hörspiel. Form und Funktion. Stuttgart 1964.

Esslin, Martin. The Theatre of the Absurd. Harmondsworth: Pelican ^{3}1980, ^{1}1961.

----------. "The Mind as a Stage". Theatre Quarterly Bd. 1 (1971), Nr. 3, 5-11.

----------. "Language and Silence". Ganz, Arthur (Hg.). Pinter. A Collection of Critical Essays. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall 1972, 34-59.

Frank, Armin Paul. Das englische und amerikanische Hörspiel. München: Wilhelm Fink 1981 (UTB 1073).

FU 15 (1981), Heft 60: "Richtlinien: Konzeptionen und Realisierungen".

Ganz, Arthur (Hg.). Pinter. A Collection of Critical Essays. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall 1972.

Geißner, Sabine und Horst Groene. "Short-story-Umformung als Grundlage produktiver Hörspielarbeit. Stunden-abstract". Praxis 32 (1985), 121-127.

Gielgud, Val. British Radio Drama 1922 - 1956. London: Harrap 1957.

Glaap, Albert-Reiner. Das englische Drama seit 1970. Hintergrundinformationen und Unterrichtsvorschläge für die Sekundarstufe II. Limburg: Frankonius 1979 (Reihe auxilia didactica Bd. 13).

----------. "Für einen 'offenen Kanon'. Zeitgenössische englische Dramen als Schullektüren, Identifikationsangebote und Gesprächsanlässe". Hunfeld, Hans (Hg.). Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik - Literaturunterricht: Englisch. II. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht 1981. Königstein/Taunus: Scriptor 1982 (Monographien: Fremdsprachen - Theorie und Praxis ihrer Didaktik 11), 178-190.

----------. "Die nordrhein-westfälischen Richtlinien Englisch für die gymnasiale Oberstufe - ein Vergleich mit anderen Bundesländern". Kornelius, Joachim und Erwin Otto (Hgg.). Anglistik, Richtlinien und Englischunterricht. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 1983, 11-29.

----------. "Kurzdramen und kurze Dramen zeitgenössischer Autoren - Vorschläge für Grund- und Leistungskurse im Englischunterricht". DNS 82 (1983), 151-168.

---------- und Karin Westhoff. "Das Fach Englisch in der Hauptschule - Anspruch und Wirklichkeit". Brinkmann, Günter (Hg.). Praxis Hauptschule. Anregungen für die Gestaltung des Unterrichts. Kronberg/Taunus: Scriptor 1977, 84-115.

Goetsch, Paul. "Pinter. A Slight Ache". Prießnitz, Horst (Hg.). Das englische Hörspiel. Düsseldorf: Bagel 1977, 101-113.

Gray, Frances. "The nature of radio drama". Lewis, Peter (Hg.). Radio Drama. London, New York: Longman 1981, 48-77.

Groene, Horst. "Das Hörspiel im Englischunterricht". Hunfeld, Hans und Gottfried Schröder (Hgg.). Literatur im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Materialien des Kieler Arbeitskreises Didaktik (II). Kiel: Schmidt und Klaunig o. J. (Schriften des Landesinstituts Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule Nr. 8), 83-96.

----------. "Das literarische Hörspiel im Englischunterricht der Sekundarstufe II". Hunfeld, Hans und Gottfried Schröder (Hgg.). Literatur im Englischunterricht. Drama - Hörspiel - Lyrik - Short Story - Roman - Trivialliteratur - Lehrbuchtext. Königstein/Taunus: Scriptor 1978 (Monographien: Fremdsprachen - Theorie und Praxis ihrer Didaktik 6), 60-78.

----------. "Das Hörspiel im Fremdsprachenunterricht". FU 13 (1979), Heft 49, 2-15.

----------. "Pinters Hörspiele im Englischunterricht der Sekundarstufe II". LWU XII (1979), 190-201.

---------- (Hg.). Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 1980 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik Nr. 26).

----------. "Didaktische Überlegungen zur Arbeit mit englischen Hörspielen". Groene, Horst (Hg.). Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 1980 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik Nr. 26), 11-34.

----------. "Materialien zur Hörspielarbeit": Groene, Horst (Hg.). Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 1980 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik Nr. 26), 99-108.

----------. "Produktivität auf der Sekundarstufe I: Umformungen und Eigenentwürfe". Groene, Horst (Hg.). Das Hörspiel im Englischunterricht. Theorie und Praxis. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 1980 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik Nr. 26), 109-123.

Groene, Horst. The English Radio Play in Language Teaching. Practical Aids for the Learner. Bad Honnef: Keimer 1981 (Keimer Schülerhilfen Bd. 15).

----------. "The Radio Play in Language Teaching - THE PRISONER by Don Haworth". LWU XIV (1981), 156-166.

----------. "Hörspielarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe II unter Aspekten der Ausspracheschulung". FU 16 (1982), Heft 63, 207-213.

----------. "Landeskundliche Information und Hörverstehensschulung durch englischsprachige Nachrichten". DNS 82 (1983), 217-226.

---------- und Berthold Schik (Hgg.). Das moderne Drama im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Grundlegungen - Interpretationen - Kursprojekte. Königstein/Taunus: Scriptor 1980.

---------- und Berthold Schik. "Das Drama im Englischunterricht: Überlegungen zur Didaktik und Methodik". Groene, Horst und Berthold Schik (Hgg.). Das moderne Drama im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Grundlegungen - Interpretationen - Kursprojekte. Königstein/Taunus: Scriptor 1980, 11-31.

Habicht, Werner. "Der Dialog und das Schweigen im 'Theater des Absurden'". DNS 16 (1967), 53-66.

Hasler, Jörg (Hg.). Trierer Studien zur Literatur Bd. 7. Anglistentag 1981, Vorträge. Frankfurt/Main, Bern: Peter Lang 1983.

Hayman, Ronald. Contemporary Playwrights: Harold Pinter. London: Heinemann ^{3}1975, ^{1}1968.

Heitmann, Hans-Dieter. Dramaturgie des Raumes. Eine literarkritische Analyse an Hand von Harold Pinters 'comedies of menace'. Sankt Augustin: Richarz 1982 (Duisburger Studien Bd. 8).

Hinchliffe, Arnold P. Harold Pinter. New York: Twayne Publishers 1967.

Höppner, Joachim. "Zur Interpretation von Dramen im Englischunterricht der Oberstufe". DNS 5 (1956), 30-34.

Hollis, James R. Harold Pinter. The Poetics of Silence. Southern Illinois University Press ^{2}1971, ^{1}1970.

Hübner, Walter. Die englische Dichtung in der Schule - Grundzüge einer Interpretationslehre. Leipzig 1934.

Hüllen, Werner. "Gesichtspunkte zur Lektürenauswahl im Englischen". DNS 8 (1959), 225-234.

Hunfeld, Hans und Gottfried Schröder (Hgg.). Literatur im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Materialien des Kieler Arbeitskreises Didaktik (II). Kiel: Schmidt und Klaunig o. J. (Schriften des Landesinstituts Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule Nr. 8).

---------- (Hgg.). Literatur im Englischunterricht. Königstein/Taunus: Scriptor 1978.

---------- (Hgg.). Literatur im Englischunterricht. Drama - Hörspiel - Lyrik - Short Story - Roman - Trivialliteratur - Lehrbuchtext. Königstein/Taunus: Scriptor 1978 (Monographien: Fremdsprachen - Theorie und Praxis ihrer Didaktik 6).

Hunfeld, Hans und Konrad Schröder (Hgg.). Grundkurs Didaktik Englisch. Königstein/Taunus: Scriptor 1979.

Hunfeld, Hans (Hg.). Literaturwissenschaft - Literaturdidaktik - Literaturunterricht: Englisch. II. Eichstätter Kooloquium zum Fremdsprachenunterricht 1981. Königstein/Taunus: Scriptor 1982 (Monographien: Fremdsprachen - Theorie und Praxis ihrer Didaktik 11).

Imhof, Rüdiger. "Harold Pinters revue sketches als Schullektüren der gymnasialen Oberstufe (Sekundarstufe II)". DNS 24 (1975), 390-401.

Ingarden, Roman. Das literarische Kunstwerk. 4., unveränderte Auflage, Tübingen 1972.

Kaiser, Ulrike. "Samuel Beckett, 'Krapp's Last Tape'. Das Drama als dramatische Szene". FU 16 (1982), Heft 62, 93-101.

Klose, Werner. Didaktik des Hörspiels. Zweite, ergänzte Auflage, Stuttgart: Reclam 1977.

Kornelius, Joachim und Erwin Otto (Hgg.). Anglistik, Richtlinien und Englischunterricht. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 1983.

Kosok, Heinz. "Englische und amerikanische Kurzdramen im Englischunterricht der Oberstufe". DNS 14 (1965), 520-531.

----------. "Das moderne englische Kurzdrama". NM 23 (1970), 131-141.

----------. "Lektüreauswahl für die Sekundarstufe II aus der Sicht eines Literaturwissenschaftlers". Weber, Hans (Hg.). Aufforderungen zum literaturdidaktischen Dialog. Kolloquium zum englischen Literaturunterricht. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 1979 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik Nr. 19), 13-29.

---------- (Hg.). Drama und Theater im England des 20. Jahrhunderts. Düsseldorf/Bern, München: Bagel/Francke 1980.

Lewis, Peter (Hg.). Radio Drama. London, New York: Longman 1981.

Messenger, Ann P. "Blindness and the Problem of Identity in Pinter's Plays". DNS 21 (1972), 481-490.

Milberg, Ruth. "1+1=1: Dialogue and Character Splitting in Harold Pinter". DNS 23 (1974), 225-233.

Müller-Schwefe, Gerhard. "Spielfilm und Fernsehspiel in Hochschule und Schule. Ein Beitrag zur Neuorientierung des Literaturstudiums". LWU VI (1973), 52-70.

Nagel, Regine. "Kurzdramen Pinters im Leistungskurs der Sekundarstufe II". FU 13 (1979), Heft 49, 49-59.

Nissen, Rudolf. "Samuel Beckett: Krapp's Last Tape". Weber, Hans (Hg.). Dramen des 20. Jahrhunderts für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II. Frankfurt/Main: Diesterweg 1982 (Reihe Schule und Forschung), 82-95.

----------. "Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht". NM 35 (1982), 114-125.

Oppel, Horst (Hg.). Das englische Drama der Gegenwart. Interpretationen. Berlin: Erich Schmidt 1976.

Pfister, Manfred. Das Drama. Theorie und Analyse. München: Wilhelm Fink ^{3}1982 (UTB 580).

Prießnitz, Horst. "Das englische Hörspiel in der Sekundarstufe II". LWU VIII (1975), 223-241.

---------- (Hg.). Das englische Hörspiel. Düsseldorf: Bagel 1977.

----------. "Probleme und Besonderheiten des englischen Hörspiels". Prießnitz, Horst (Hg.). Das englische Hörspiel. Düsseldorf: Bagel 1977, 9-27.

----------. Das englische "radio play" seit 1945. Typen, Themen, Formen. Berlin: Erich Schmidt 1978.

----------. "Das englische Hörspiel im Fremdsprachenunterricht". NM 34 (1981), 93-105.

Reitemeier, Rüdiger. "Zur Behandlung von Dramen im Englischunterricht". DNS 12 (1963), 72-78.

Richter, Richard H. "'North of the Border': Schulfernsehen auf der Sekundarstufe II". FU 17 (1983), Heft 66, 126-131.

Riemen, Alfred. "Text und Texte. Überlegungen zu einer Grundsatzfrage heutiger Literaturdidaktik". LWU IX (1976), 122-143.

Schik, Berthold. "Das Drama im Englischunterricht der reformierten Oberstufe: Vorschläge zu einem Interpretationsverfahren". LWU, Beiheft zu Bd. XI (1978), 38-53.

----------. "Das Kurzdrama im Fremdsprachenunterricht". FU 13 (1979), Heft 49, 16-27.

---------- und Gottfried Schröder. "Kürze als Appell zur Enträtselung: Literaturdidaktische Überlegungen zur Short Story". Hunfeld, Hans und Gottfried Schröder (Hgg.). Literatur im Englischunterricht. Königstein/Taunus: Scriptor 1978, 144-167.

Schlesinger, Johannes. "Landeskundliche Aspekte beim Unterricht mit dem Schulfernsehen: Mittelstufe". FU 17 (1983), Heft 66, 120-125.

Schnetz, Diemut. Der moderne Einakter: Eine poetologische Untersuchung. Bern, München: Francke 1967.

Schrey, Helmut. "Noch einmal: Zur Lektüreauswahl im Englischen". DNS 8 (1959), 134-138.

Schrey, Helmut. "Das moderne englische Drama im Unterricht". NM 23 (1970), 141-147.

----------. "Das zeitgenössische englische Drama in Schule und Fernsehen. Betrachtungen zur Lektürebehandlung in einer gewandelten Situation". FU 4 (1970), Heft 13, 2-14.

----------. "Landeskunde im Englischunterricht". Hunfeld, Hans und Konrad Schröder (Hgg.). Grundkurs Didaktik Englisch. Königstein/Taunus: Scriptor 1979, 107-120.

Schröder, August. "Zur Lektüreauswahl im Englischen". DNS 7 (1958), 552-556.

----------. "Zur Lektüreauswahl. Ein Nachtrag". DNS 8 (1959), 552-227.

----------. "Zur Lektürenauswahl im Englischen. Eine Antwort". DNS 8 (1959), 275-277.

Schulz, Reinhard. "Kurze Videofilme im Englischunterricht der Klassen 9 und 10. Beispiel: The Radio Operator". Praxis 32 (1985), 25-32.

Stedtfeld, Wolfgang. "Der Gebrauchswert des Englischen für Absolventen und Schüler der Hauptschule". Praxis 23 (1976), 365-374.

Szondi, Peter. Theorie des modernen Dramas (1880-1950). Frankfurt/Main: Suhrkamp 1965.

Taylor, John Russell. Anger and After. A Guide to the New British Drama. London: Eyre Methuen 1962.

----------. The Rise and Fall of the Well-Made Play. London: Eyre Methuen 1967.

----------. The Second Wave. British Drama of the Sixties. London: Eyre Methuen 1971.

Thornton, Peter C. "Blindness and the Confrontation with Death: Three Plays by Harold Pinter". DNS 17 (1968), 213-223.

Trussler, Simon. The Plays of Harold Pinter. An Assessment. London: Victor Gollancz ^{2}1974, ^{1}1973.

Uhlmann, Wilfried. "Neurotische Konflikte und triebgesteuertes Sozialverhalten in den Stücken Harold Pinters". LWU V (1972), 299-312.

Walter, Gertrud. kompendium Didaktik, Englisch. München: Franz Ehrenwirth 1981.

Watson, Ian. Conversations with Ayckbourn. London: MacDonald Futura Publishers 1981.

Weber, Hans (Hg.) Aufforderungen zum literaturdidaktischen Dialog. Kolloquium zum englischen Literaturunterricht. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh 1979 (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik Nr. 19).

---------- (Hg.). Dramen des 20. Jahrhunderts für den Englischunterricht in der Sekundarstufe II. Frankfurt/Main: Diesterweg 1982 (Reihe "Schule und Forschung").

Weiand, Hermann Josef. Film und Fernsehen im Englischunterricht. Theorie, Praxis und kritische Dokumentation. Kronberg/Taunus: Scriptor 1978.

----------. "Film/Video/Fernsehen: Möglichkeiten für den Landeskundeunterricht". FU 17 (1983), Heft 66, 102-112.

----------. "Fünfzehn Jahre Schulfernsehen Englisch: Das Angebot für S I". DNS 83 (1984), 287-302.

Weise, Wolf-D. "Kommunikationsprobleme im zwischenmenschlichen Bereich (James Saunders. Alas, Poor Fred. 1958)". Groene, Horst und Berthold Schik (Hgg.). Das moderne Drama im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Grundlegungen - Interpretationen - Kursprojekte. Königstein/Taunus: Scriptor 1980, 141-160.

West, Michael. Teaching English in Difficult Circumstances. London 1960.

LEBENSLAUF

Am 10. Mai 1954 wurde ich, Ursula Gerda Monika Lietzke-Glanz als Tochter des Kaufmanns Hans Lietzke und seiner Ehefrau Gerda geb. Jost in Düsseldorf geboren. Am 1.4.1960 wurde ich in die Düsseldorfer Elsa-Brandström-Volksschule eingeschult, und ab 9.4.1964 war ich Schülerin am Städtischen Luisengymnasium in Düsseldorf, wo ich am 16.5.1972 die Reifeprüfung ablegte. Zum WS 1972/73 wurde ich an der Universität Düsseldorf für die Studienfächer Englisch und Französisch immatrikuliert. Am 14.11.1977 legte ich vor dem Wissenschaftlichen Prüfungsamt in Düsseldorf die Erste Philologische Staatsprüfung in diesen Fächern ab. In den Vorbereitungsdienst für das Lehramt am Gymnasium trat ich am 1.9.1978 ein. Meine Ausbildung erfolgte am Bezirksseminar Oberhausen, Ausbildungsschule war das Gymnasium der Gemeinde Voerde. Ich schloß den Referendardienst durch Bestehen der Zweiten Staatsprüfung am 28.11.1979 ab. Zum 1.2.1980 nahm ich meinen Dienst am Abendgymnasium der Stadt Düsseldorf auf, an dem ich heute noch als Studienrätin tätig bin. Mein berufsbedingtes Interesse am fachdidaktischen wie -methodischen Umfeld von Unterricht bewog mich sehr bald zur Weiterbildung über das schulisch erforderliche Maß hinaus. Im WS 1981/82 immatrikulierte ich mich erneut für Anglistik und Romanistik an der Universität Düsseldorf, die zu der Zeit schon ein breitgefächertes Angebot im Bereich der Didaktik der englischen Sprache und Literatur bereithielt. Der schulpraktische Alltag wiederum gab mir die Möglichkeit der Umsetzung meiner an der Universität gewonnenen theoretischen Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis.